



El espíritu de *Letras*

Marcelo Belinche

Y la curva se produjo...

Enrique VIII no vivió la Revolución Industrial, pero seguramente la intuyó.

Cuando mandó a construir sus barcos, peleaba con los otros imperios dominantes.

La pelea continuó algunos siglos y se definió a principios del XIX, en Trafalgar. Después, la marina británica colonizó el mundo.

Los niños de chaquetas rojas abrieron los puertos a los comerciantes. Los comerciantes llevaron sus reglas, su modelo y su moneda. Construyeron los ferrocarriles. Instalaron los telégrafos.

Napoleón, en cambio, sabía que su París sede imperial, la derrotada, había escrito antes y escribiría después, buena parte de las ideas que hasta hoy gobiernan. Soñaba, como Enrique, como tantos otros, con un único trono en la Tierra.


Tal vez ambos ignoraban, tal vez no, que los grandes liderazgos empiezan y terminan con quienes los protagonizan. Son los sistemas los que perduran.

En el fuego de esa batalla legendaria, se fundieron verdades planetarias, hasta que no hubo más puertos para abrir, y estallaron las grandes guerras.

El hongo atómico las terminó.

Entonces, una Europa agotada cedió su centro histórico a un conflicto distinto entre el norte de América, que aplicó los sistemas a fondo, y la Rusia de los zares devenida en Unión Soviética que, en ese sitio inesperado, los discutió en serio.

Pero los hombres habían construido las armas necesarias para desaparecer y las seguirían construyendo como una forma perversa de amenazarse.



Así que en los nuevos y viejos puertos se peleó rápido y diferente a favor de uno u otro, o de ninguno.

Los roces entre los grandes jugadores detonaron procesos sociales, políticos y culturales extraordinarios, que maquillaron como pocas veces la cara global que nos devuelven los espejos múltiples con los que nos miramos.

Cuatro décadas después, se detuvieron, cubiertos con el polvo de un muro que se derrumbó sobre sí mismo.

Uno se retiró, y cedió el final y el principio de los siglos a un gran liderazgo sin nombre propio, que aprovechó la caída de dos monumentos a su propio tamaño para plantear un nuevo tablero, en el que en lugar de niños con chaquetas rojas y telégrafos, actúan jóvenes de uniforme gris y computadoras.

Casi tres décadas después, el ciclo que se inició con la devaluación monetaria de 1975, se detuvo en la crisis de 2001.

Sus motores fueron el endeudamiento externo, la pérdida del valor del trabajo y la concentración de la riqueza.

Los militares del Proceso lo articularon. Sobre las cenizas de las grandes esperanzas de los setenta, contando con un innegable consenso de la misma sociedad que meses antes los repudiaba, ejecutaron la dictadura de las dictaduras.

Su salida posterior a la guerra de Malvinas, tal vez el mayor trauma nacional de todos los tiempos, alumbró un país distinto.

La política, los políticos, reaparecieron para protagonizar nuevas verdades.

Los sucesivos gobiernos se sostuvieron de acuerdo a su habilidad para alimentar esos motores y disimular sus consecuencias.

Pagaron deuda con más deuda, vendieron lo necesario, discutieron en la superficie. Al final, la máquina que aceptaron les pasó por encima.

Era previsible.

Casi todo ya ocurrió. El mundo dicta las reglas que el país interpreta y aplica en mayor o menor medida.

Mayo refleja las revoluciones. La crisis de los 20, el final de las guerras napoleónicas. Juan Manuel de Rosas se comprende a partir de la construcción hegemónica del capital mundial. La generación del 80, a partir de la consolidación de los imperios. Las grandes guerras viabilizaron movimientos nacionales de corte popular. Las posguerras, sus caídas. Los sesenta



del mundo hicieron los setenta latinoamericanos. Las dictaduras los destruyeron; llegaron y se retiraron al mismo tiempo y aplicaron programas parecidos; escribieron buena parte de las recetas de sus sucesores.

Hoy se discute el futuro. En la lectura profunda de la memoria, están las claves para imaginarlo.

Los que crecimos durante el Proceso Militar somos testigos de un codo particular de la historia.

Niños en los 70, adolescentes de los 80, llegamos después de la explosión de la cultura por y para jóvenes y los vientos revolucionarios. Crecimos mientras eran silenciados.

Fuimos separados por un muro generacional de nuestros hermanos mayores. Asimilamos lo anormal como marca de origen. Construimos nuestra identidad dentro de, tal vez, la mayor operación de dominio y control social que se haya aplicado en la Argentina.

Sin embargo, expresamos rasgos distintivos que se extienden hasta hoy.

La música, lenguaje privilegiado de identidad y vínculo, es clara como ejemplo.


Las grandes bandas de los 80 no pierden vigencia. Una y otra vez reaparecen hasta romper con las lógicas de representación. Impresionan abuelos vitales en escenarios rodeados de chicos de quince años.

Los medios audiovisuales, la televisión en particular, han amplificado su influencia, pero en lo sustancial, el mecanismo es el mismo. Fueron y son productos de interpretación, generación de consenso y construcción de estética y consumo.

Las computadoras y los celulares aceleraron las formas indirectas de contacto, pero responden a la timidez y la inseguridad típica en los adolescentes de hace tres décadas. La ropa y las modas superponen ecos del pasado. Los informes sobre sus características dicen, año a año, básicamente lo mismo.

Estos jóvenes frágiles del país de la no pertenencia y la ausencia de sueños comunes, el gran triunfo de la dictadura, crecieron junto a los índices de desocupados en los de menos de 25 años, la desertión en todos los niveles educativos, los antidepresivos y las drogas duras.

Las caritas que bajaron de los barcos de Malvinas son parecidas a las que hoy llegan a las aulas. En ellas, se percibe maltrato.



En los niños del presente, sin embargo, parecen registrarse rupturas. Sutiles pero perceptibles.

Una suerte de aceptación de las reglas del mundo sin perder la capacidad de deslizarse entre ellas sin padecerlas tanto.

Alguien escribió hace poco: “Donde hay dolor, habrá canciones. Acabo de perderlo todo, bebamos con las copas más lindas que tenemos hoy”. Un canto al fin de la melancolía.

Tal vez esté llegando otra curva.

Paso a paso, año a año, se ha consolidado un discurso crítico hacia la formación básica y en particular, hacia el nivel medio que, incluso, es asumido por sus protagonistas.

La amplia cobertura que verano a verano, han realizado y realizan medios locales y nacionales sobre las dificultades en el acceso al nivel superior, sobre todo en la Universidad de La Plata, ha funcionado, en paralelo, como su fuente y confirmación.

Los aspirantes, dice el discurso, carecen de las aptitudes necesarias para convertirse en ingresantes, por lo tanto, el nivel medio está en crisis.

En las escuelas públicas, el discurso se reproduce.

El tránsito lógico a los estudios superiores, todavía natural en las escuelas privadas y en las dependientes de la Universidad, se interrumpe por razones sociales, económicas y conmueve verificar que, también, por automarginación.

Son los propios alumnos los que se asumen afuera del sistema y además, suelen encontrar escaso apoyo en sus docentes.


Estadísticas de desaprobación, repetición y deserción, siempre interpretables, surgen de tanto en tanto para cerrar el diagnóstico.

Ahora bien: ¿no desmienten los indicadores de alfabetización este discurso? ¿No es esperable que la crisis social y política haya impactado en el sistema educativo? ¿Cuáles son esas “aptitudes”? ¿Dónde se están analizando y discutiendo?

Los especialistas coinciden en que la escuela de los 90 funcionó como contención para los docentes en medio de una gran retracción de las oportunidades laborales y, para los niños y adolescentes, como respuesta a sus necesidades básicas.

La recuperación económica de los últimos años exige correr estos ejes hacia las zonas del aprendizaje.

A lo largo de la historia, el impacto que la inversión en educación ha producido en el país es registrable a primera vista.



La escuela pública normalista del siglo XIX dibujó un mapa que derrotó al tiempo.

Los gobiernos populares del siglo XX construyeron herencias notables como la Reforma Universitaria o la educación técnica y sembraron, en su estela, generaciones de alto protagonismo y capacidad de transformación.

Si la inversión prevista en la Ley de Educación recientemente aprobada se concreta, qué se hará con esos fondos es la discusión estratégica.

En la cumbre de la pirámide educativa, la universidad parece a salvo de este debate de fondo, aunque suelen producirse conmociones cuando surgen informes sobre deserción o sobre la prolongación en el tiempo en las aulas para la obtención de un título. Las conmociones son leves, ya que la continuidad lógica del discurso que acepta las limitantes en los ingresos, es la permanencia y la finalización sólo de los mejores.

Se la ve cómoda eligiendo y descartando; siempre propensa a victimizarse, a reclamar más presupuesto y a defender su autonomía en caso de que el Estado se entrometa.

Sin embargo, es notable la actuación de las universidades como actor político a lo largo de la historia. Y contradictoria.

Fueron militantes de la FUA protagonistas principales de la caída de Hipólito Yrigoyen en 1930, apenas una década después de que el propio Yrigoyen tradujera en leyes los postulados de la Reforma Universitaria. Su papel fue importante en la resistencia y en la posterior caída de Perón en 1955. La conocida “Noche de los bastones largos” de los 60, todavía se discute como símbolo de lucha o de cobardía.


En las universidades se formaron buena parte de los jóvenes de los 70, y su participación en las listas de desaparecidos estremece. En los 80, la Juventud Radical movilizaba multitudes.

Pero a partir de los 90, con escasas excepciones, la energía se contuvo.

Sólo se registraron algunas movilizaciones contra la Ley Federal de Educación. Después, hubo silencio.

La crisis de 2001 no fue advertida ni protagonizada, no fue anunciada ni es analizada por la universidad, en particular, la de La Plata.

Es una deuda histórica de quienes reunimos buena parte de la inteligencia del país que nos financia, para con la sociedad que lo habita. Otra.



Que un título produce un cambio sustancial en la vida, lo demuestran los cuerpos legislativos, los directorios de las grandes empresas, los gabinetes de Estado: sus miembros poseen diplomas de las universidades públicas en un porcentaje altísimo.

Poe eso, que quienes la habitamos lo sepamos, asumamos el privilegio de formar parte y no nos sintamos en la obligación de protagonizar la realidad desde otro nivel de compromiso, ni nos esforcemos por actuar sobre las consecuencias de la crisis mientras la pirámide se estrecha, es inaceptable.

La Facultad de Periodismo es la casa de estudios superiores vinculados a la Comunicación Social más antigua del país.

Hasta los años 80, la Escuela de Periodismo de la Universidad Nacional de La Plata no varió sustancialmente. Fue concebida para formar periodistas de excelencia y ocupó ese lugar durante cinco décadas.

La explosión de los medios con las privatizaciones de los 90 y el aceleramiento de las tecnologías específicas, la reubicaron en un escenario nacional y mundial estratégico.

La matrícula estudiantil acompañó el cambio y de los 400 estudiantes de la apertura democrática llegó a los 4.000 de hoy, estableciendo una curva de crecimiento única, y acelerando su propio desarrollo.


Modificó tres veces su propuesta curricular. Desechó la estructura jerárquica y estanca de la dictadura y la reemplazó por un diseño de alta libertad de elección y movilidad, de recorrido dinámico y de reconocimiento de nuevos campos específicos, profundización teórica y formación profesional, que actualiza permanentemente.

Diseñó e instrumentó el primer Profesorado en Comunicación. Desarrolló el postgrado en todos sus niveles.

Y estableció rumbos al adquirir el rango de Facultad en 1994, encabezando la reivindicación de las ciencias sociales emergentes en el marco de una universidad tradicional.

Se adeuda una nueva reforma curricular, que consolide las líneas de formación que ha desarrollado. La escritura puede ser una de ellas.

“El mundo de las comunicaciones es imparable e incontrolable ahora”, escribió el editorialista de uno de los diarios nacionales el lunes 31 de marzo.



Opinaba sobre la disputa por las retenciones a los productores agropecuarios que el Gobierno aplicó a principios de año y se refería, sin profundizar, al papel que los grupos de medios nacionales protagonizaron durante su cobertura.

Imparable. Incontrolable.

Quienes han estudiado la evolución de las comunicaciones en las últimas dos décadas saben que son verdades relativas.

La combinación del nacimiento de los grupos multimediales con el desarrollo tecnológico, en el marco de las privatizaciones de las empresas de telecomunicaciones, amplificó su capacidad de influencia vertiginosamente.

La historia conoce de grandes diarios o de grupos de diarios actuando como factor de poder más que como transmisores de información.

Pero desconocía la potencia de la combinación de soportes múltiples actuando en simultáneo en la interpretación de un hecho. Si los medios procesan la información, establecen criterios y emiten dictámenes, ¿quién examina a los medios?

Decidir estudiar Comunicación Social es formarse para protagonizar ese lugar en el que la influencia se construye y se ejerce, para aceptar las reglas de las empresas o ponerles límites.

Es explorar un campo laboral en crecimiento y en constante ampliación de fronteras.

Es lidiar con la realidad, con el pasado que la produjo y con el futuro que anuncia. Es comprenderla, interpretarla y expresarla.

Es desconfiar, preguntar y dudar.


Es tratar de ver más allá de lo evidente.

El Taller de Comprensión y Producción de Textos I recibe a los estudiantes que ingresan a la Facultad.

Los relaciona, en el ciclo básico de la carrera, con la lectura y la escritura, en paralelo a un taller de aprendizaje de formatos periodísticos gráficos, a un taller de análisis del campo laboral con práctica también escrita y a los niveles iniciales de las teorías de la comunicación y de las ciencias sociales.

Recibe jóvenes en el tránsito de la adolescencia a la juventud, formados en la sociedad de las últimas dos décadas, claros y legítimos productos de su época, con sus marcas, fortalezas y debilidades.

Recorre con ellos un programa organizado en base a lecturas pensadas como una línea de tiempo universal y a un diseño de prácticas con formato de taller.



Intenta revisar y fortalecer el abordaje de los textos seleccionados desde su contexto horizontal y vertical. Se detiene a explorar sus temas.

Propone como método básico la escritura en el aula, como una forma de transmitir y reconocer las condiciones esenciales del campo laboral, subrayando la importancia crucial de asumir a la palabra escrita como una herramienta indispensable de formación y ejercicio profesional.

Los evalúa a partir de la totalidad de su producción anual, más un parcial tradicional, una producción final editada, dos coloquios -como mínimo- con el profesor a cargo y el seguimiento por planilla de concepto, asistencia y evolución realizada por el cuerpo de ayudantes alumnos.

Ofrece seminarios de apoyo a los casos críticos, de asistencia voluntaria, organizados en los dos cuatrimestres.

Requiere articulación con la introducción a la carrera, con su nivel II, con las asignaturas paralelas afines y con las relacionadas del ciclo superior.

¿Dónde se aprende a escribir?

No existe una facultad de escritura, pero la escritura está presente en todas.

En el caso de la comunicación social, su práctica es esencial en el ejercicio profesional, cualquiera sea el ámbito donde ésta se desarrolle.

Sin embargo, es notable el debate y las contradicciones que surgen entre especialistas cuando analizan las dificultades de sus alumnos para relacionarse con la palabra escrita.

Y explorar en la escuela, la culpable habitual de todos los males, no alcanza para develar los misterios.

La experiencia cuenta que a escribir se aprende escribiendo y, en esta candorosa certeza, se apoya el espíritu de las respuestas.


De la idea al papel, se producen las interferencias.

Si se despejan aspectos técnicos, suena mejor.

Y si se recorren texturas básicas, informativas, argumentativas y literarias de manera planificada y sistemática, uno o dos años alcanzan para sincerar límites, eliminar el ruido y profundizar las armonías.

Después, viene el perfeccionamiento.

La clave es no olvidar que no se escribe porque hay que escribir. Se escribe cuando se tiene algo para decir.



Si los analistas no se ponen de acuerdo cuando hablan de escritura, la lectura desata pasiones.

“No sólo no saben, no pueden leer”, dice uno. “Leen distinto, más y mejor”, refuta otro.

La verdad es que la lectura de libros es infrecuente y empuja a la alta literatura a los salones para especialistas.

Pero son esos especialistas, con capacidad de análisis en la biblioteca, los que saben que en realidad, sí se lee: más breve, más simple, más claro, más bello.

Basta analizar la evolución de los medios gráficos en las últimas dos décadas para comprobarlo.

La lectura compite con los formatos audiovisuales. Si esa disputa es entre las 1.000 páginas de *El conde de Montecristo* y su versión televisiva, gana la segunda, al punto de aparecer después publicada en forma de libro.

Esto puede parecer trágico para quienes amamos leer, pero es cierto.


En el universo cultural, en sus formas mediáticas en particular, las palabras fluyen buscando que las lean, las comprendan y las sientan.

Por eso es interesante invertir el recorrido y proponer a nuestros alumnos las lecturas de textos breves, aunque extraordinarios, de la literatura universal -esos que se saborean- para abordarlos desde el autor y su tiempo. Articularlos para que se conecten y vuelvan a explicarles la historia moderna, tal vez sin la rigurosidad de la verdad científica pero con la sensibilidad del arte.

Y aprovecharlos para prácticas escritas a partir de sus temas profundos.

Puede olvidarse en el camino alguna línea intertextual. Sin embargo, ayuda recordar que Borges enseñaba *Oliver Twist* contando la Londres de Dickens.

Por fin, si países como el nuestro son el campo de batalla de un mundo global; si en este campo se pelea por la energía y los recursos naturales violentamente y con resultado incierto; si en la tregua circunstancial que vive el sur de América, después de la devastación de las dictaduras y de las desnacionalizaciones de los 90, estas democracias con cierta sensibilidad social permiten respirar un poco, la educación pública argentina debe ser concebida, en su matriz, como una forma de lucha contra la pobreza.



Si dentro de esa educación pública, el nivel universitario es tierra de los pocos que llegan, es una misión primaria de quienes estamos a cargo del pizarrón en las aulas contener y retener a nuestros alumnos que, vale insistir, fueron los niños del uno a uno y adolescentes de la crisis de 2001.

Y si nos toca una disciplina absurdamente desdeñada por el viejo elitismo de las ciencias sociales, que en las últimas décadas se ha abierto camino por peso propio y lo seguirá haciendo, la tarea de recibir ingresantes en una Licenciatura en Comunicación Social, además de un privilegio, es una posibilidad.

La universidad pública es un río de montaña. Se renueva año a año con la frescura de los chicos que han crecido como han podido en un país lastimado.

Nosotros les vamos a contar sobre el valor de la palabra como herramienta de trabajo, les vamos a proponer leer profundo, les vamos a hablar de un camino que empieza con una prueba de ortografía y termina en el ejercicio profesional en un campo laboral de trascendencia estratégica, cuya potencialidad a futuro estremece.

Seguramente, los vamos a ayudar a mirarse en un mundo y en un país que necesita cambios y revoluciones, defensores y realizadores de lo imposible.

Y sin duda, les vamos a tratar de enseñar a distinguir entre espectador y protagonista, entre sentir y transcurrir, entre parecer y hacer.

Si insistimos y perseveramos, es posible que algunos de los pibes que recibimos salgan de esta casa sabiendo, con certeza, que puede haber algo más que resignarse a vivir con la ñata contra el vidrio.

Fundamentación de la propuesta pedagógica para el concurso del cargo de
Profesor Titular del Taller de Comprensión y Producción de Textos I

Abril de 2008



Maestro

Charla-Debate del CILE “Contrapunto: la lectura y la escritura desde el periodismo y la comunicación” (Panelistas: Marcelo Belinche - José María Ferrero - Martín Malharro) en el marco de la 3era Feria del Libro Universitario. Octubre de 2012.

Con sesenta años a cuestas y cuarenta de oficio, tengo más preguntas que certezas respecto a la escritura. Y cuando hablo de escritura, me refiero tanto al campo periodístico como al campo de la literatura. Básicamente yo empezaría diciendo que no he podido responder por qué uno escribe. No lo sé.

He realizado varias consultas con los maestros, y algunos me han dicho disparates interesantes, otros mentiras contemplativas, y al final uno llega a la conclusión de que no se sabe por qué se escribe.

No creo esa inmensa idiotez que dijo alguno, “uno escribe para levantarse minas”, que además se la robó a un autor español, se la durmió, se la fusiló. Uno no escribe para eso, en absoluto. Si yo pensara que Borges escribía para levantarse minas... es un disparate.

Pero por eso una vez le pregunté a Borges por qué escribía, y me dijo muy mentirosamente que los dioses nos han contado al oído historias para que nosotros después la deleguemos a nuestras generaciones futuras. Un disparate.

Después, me estaba tomando un café en Buenos Aires y se lo pregunté al querido Adolfo Bioy Casares que me dijo “notable la pregunta, no tengo ni la más puta idea”. Eso estuvo mejor, aunque nunca encontré una respuesta válida.

Por qué uno afanosamente se sienta de madrugada, de noche, tarde, a intentar escribir algo. Tal vez desde el periodismo y la literatura, y juntando estos dos, yo diría que uno escribe para contar una historia, porque después de todo, el periodismo y la literatura, no son otra cosa que contar historias, es el oficio de contar. Tal vez de dejar un rastro de uno para la posteridad, para el ego... uno nunca lo va a saber.


Pero sí sabe que cuando uno lo lee a Walsh o a Hemingway sabe que si ellos no hubieran escrito, nuestra vida estaría en algo incompleta.

Es un tema curioso este de la escritura, porque sin la lectura sería un ejercicio imposible. No solo no puede escribir bien alguien que no lee, sino que tampoco puede entender muchas cosas de la escritura si uno no lee a lo largo de su vida.

A mí me tocó en suerte un estudio que era el de mi padre, donde estaban los clásicos, y de un padre perverso, maligno, kafkiano, nos obligó a leer a mis hermanos, pero puso énfasis en mí. Ustedes imagínense a ese chico, en un pueblo pequeño, gris color ceniza, perdido en la llanura de Córdoba, con el único referente del mar en el horizonte lejano, un río medio perdido, lagunas de agua barrosa y las tardes de lluvia. Ese fue el agua que hubo en mi adolescencia. Y ustedes saben que si no hay agua no hay aventura, porque el reino de la aventura indudablemente es el agua, el mar.

Como no había mar, el único mar me lo traía el escritorio de mi padre. Yo ahí tuve suerte de descubrir, entre otros, a Stevenson. Y de alguna forma, cuando uno fue leyendo y se fue enamorando, de algunas formas también fue eligiendo su propio destino. Yo también quiero contar este tipo de historias. A los diecisiete años, la forma de contar ese tipo de historias es el periodismo. En ese momento, y creo que ahora también, el periodismo era una cosa lírica, lejana, y citando a mi padre era una cosa que si es tu vicación hacela pero te vas a cagar de hambre, o sea que estaba asociada con la idea de hambre. Con el tiempo, tuvo que admitir que era todo un error y que el periodismo realmente nos abrió las puertas.

Cuando pienso en el periodismo como modelo de escritura, también pienso en todos los colegas que me hecho en el camino, y si voy cada vez más atrás, aunque algunos no lo compartan,



uno descubre que el origen de la literatura argentina está en el periodismo. Porque los tres textos fundamentales y fundacionales de la literatura argentina fueron escritos por periodistas, *El Matadero* de Esteban Echeverría, *Civilización y Barbarie* de Domingo Faustino Sarmiento y el incomensurable *Martín Fierro* de José Hernández.

Cuando uno ve este panorama y ve todo lo que se ha ido desarrollando, uno empieza a entender que junto con el oficio de contar historias, nosotros también tenemos otro oficio, que es el de dejar testimonio. Y acaso la escritura sea eso, viene de “dejar un testimonio” no de nuestro paso por el mundo ni por la vida. Es dejar un testimonio de los tiempos que hemos vivido.


Enfocado desde este ángulo, yo les digo que es cierto que la escritura es un padecimiento horroroso porque siempre está la presión. Esa presión de que nosotros estemos a la altura del testimonio que estamos dejando, presión de que cada vez lo hagamos mejor y presión, en última instancia, de ser fieles a nuestro ideal de escritura.

Y si alguien me dice que escribe con placer, esa persona escribe boludeces o no le creo. Nadie escribe testimonialmente su época con placer. Porque indudablemente los testimonios suelen ser, tanto en el campo del periodismo como en el campo de la literatura, dolorosos ya que son vividos.

Cuando un periodista hace literatura la hace desde otro ángulo, desde otra perspectiva, desde esa que sabe, porque lo que está haciendo es un testimonio, y la venta masiva de este tipo de literatura ya no cumple ninguna función, porque tener éxito en este tipo de literatura es inusual.

La escritura como pasatiempo es fantástica, pero va a depender siempre de cómo uno se asome a la literatura, si es para dar testimonio, si es para dar una visión del tiempo que vivimos o es simplemente un pasatiempo.

Nunca concebí la escritura como la alegría del alma o el canto de la inspiración, en absoluto. Siempre escribir ha sido una necesidad, tan necesaria como la lectura, pero que ha estado siempre cargada de angustia, probablemente sea un masoquista, porque hay algo de masoquismo en la escritura, hay una urgencia.



Y a lo largo de la vida, hablando con autores buenos, es decir, que escriben bien, uno va descubriendo que hay un campo común en la necesidad de escribir y también, en la exigencia que comporta narrar, contar o testimoniar. Esta exigencia de hacerlo bien, que no tiene nada que ver con un estilo, sino de palabras simples, la frase precisa para que el lector pueda decir “no comparto, pero que está sanamente escrito” y escribir sanamente implica corresponderse con nuestro ideal de escritura.

Acabo de cumplir sesenta años, y voy a seguir leyendo, no hay otra forma ya de vida, y seguiremos escribiendo. Ignoro qué nos deparará el destino en la escritura, pero sí en la lectura, porque uno sabe lo que va a leer y va a releer nuevamente, como los clásicos del escritorio de mi padre, porque releer y entender qué fue lo que te marcó en la vida.

Uno a través de lo que lee va encontrando caminos, y se da cuenta de que la literatura además de ser un oficio es un ejemplo, la escritura es un ejemplo, el periodismo es un ejemplo. Cada uno elige sus héroes y con ellos, ejemplos de vida, después de todo uno quiere ser como ellos, quiere que le vaya como a ellos.

Cuando vemos este enorme mundo que tanto nos tiene para ofrecer, llega a la conclusión de que su destino está acá, porque ningún otro oficio jamás a mí me ofreció tanto. Yo nunca dudé ni de la literatura ni de la escritura ni del oficio.

Llegando a los sesenta uno se siente un poco hecho, y si bien no he llegado a escribir como Rodolfo Walsh ni ninguno de mis héroes, he sabido leerlos, he sabido tomar las clases que ellos me han dado en la escritura. Con esto les quiero decir a ustedes que no sé por qué uno escribe, no tengo ni la más puta idea, pero sí sé por qué leo. Y como la escritura es un arte mágico, a mí me gustaría seguir así, sin saber por qué escribo pero sí sabiendo por qué leo con el mismo énfasis, con el mismo amor y con la misma intensidad.

Martín Malharro



Hoja en blanco

Paula Di Matteo

Resumen: Cuando uno redacta despliega todo su encanto, o pretende desplegarlo, a través de las palabras, las frases, los giros elegidos para comunicar. Uno escribe y quiere que su texto sea único, como la rosa de *El principito*, de Antoine de Saint-Exupéry.

Pero en el mercado de las publicaciones nuestro escrito parece volverse una copia, de la copia, de la copia. Las ideas volcadas en él parecen repeticiones, al derecho y al revés, pero nada nuevo. Entonces: ¿cómo hacemos para que sea único?

Pero hay algo que podemos hacer sin que sea una receta mágica: planificar la forma y el contenido del texto. Así, podremos tener la certeza de que es nuestro texto, nuestra rosa, nuestro estilo, plasmado en frases y párrafos.

Palabras clave: escribir – texto – planificación – comunicar - estilo.

Para escribir no existe una fórmula mágica, sin embargo hay ciertas pautas que se deben tener en cuenta para poder producir un escrito adecuado a la situación y al objetivo que se espera lograr con el mismo.

Cada vez que se piensa en escribir, lo primero que hay que tener en cuenta son tres pautas fundamentales.

La primera: ¿cuál es el objetivo del texto? Se desea informar, transmitir una opinión, describir una situación, dar pautas específicas... para ello será fácil basarse en los cinco tipos textuales: narrativo – descriptivo – argumentativo – instructivo – explicativo.

Cada uno de ellos será la base del texto en relación al objetivo del mismo y se mezclará, de forma necesaria, con otro, puesto que no existen los textos puros. No habrá un texto que sea netamente narrativo sin contener, por ejemplo descripción; no habrá un texto argumentativo que no esté mechado con la narración.

Uno de estos tipos textuales oficiará de base al objetivo previsto y será acompañado de otro u otros tipos textuales.

La segunda: ¿quién o quiénes son los destinatarios previstos?; es decir, el público potencial que va a leer el texto.

Es sumamente importante establecer, entonces, el público lector porque es, en definitiva quien va a determinar cómo escribir, cómo contar.

Esto ayuda a pautar y llevar a cabo la operación de adecuación contextual y definir el registro de la lengua a utilizar: formal, informal, nivel medio o elevado, que fuera accesible para la mayoría, o no.

Cada uno de esos ítems debe estar en correlación con el contexto particular donde se publicará o/o distribuirá el texto a producir. Con ello, el proceso comunicativo se hace eficaz.

Es entonces el lenguaje el protagonista del escrito, cada palabra, cual signo, establece la relación entre una unidad de contenido y una unidad de expresión. Los signos que se utilizan en los textos serían el instrumento de información, para decir, para indicar algo. Y cada signo sería la palabra que destacara en cada frase.

Es relevante determinar el modo de circulación del texto, ya que será éste el que termine el género discursivo. Se puede establecer que existen tantos géneros discursivos como actividades humanas.

Como ejemplos se pueden citar: género discursivo publicitario, género discursivo mediático, literario, epistolar.

Se puede comprobar, entonces, que ni el objetivo, ni los destinatarios previstos, ni el género discursivo pueden establecerse como cosas separadas, independientes entre sí. Por el contrario, van entrelazadas debido a que las tres deben estar una en correspondencia con otra.

¿Qué pasaría si se planifica como objetivo de un texto establecer una opinión y se publicaría en un medio gráfico de tirada nacional y para ello se redacta un texto instructivo con lenguaje especializado? Sin dudas, sería un producto incoherente.

Una vez que establecidos y pautados estos tres ítems, no habrá forma de que la obra se genere sola, como por arte de magia. La inspiración no desciende a los cerebros. El texto se trabaja, se escribe, reescribe y corrige.

Por eso el cuarto aspecto que hay que tener en cuenta es la planificación:

Hay que pensar sobre el material que se posee y decidir sobre qué trata y qué se quiere hacer con él. Redactar un texto no sólo consiste en ordenar las palabras, sino en organizar los pensamientos. Aunque se sea un genio para la creación de frases coloristas y comentarios ingeniosos, si no se tiene una idea clara de lo que se pretende decir, será imposible ocultarlo (Randall, 1999).

Hacer un trazado inicial con las ideas más importantes, una hoja de ruta. Lo que, sin dudas servirá para seleccionar y jerarquizar aquellos contenidos que se desean comunicar.

Y tal como en los escritos periodísticos, para hacer dicho trazado inicial, es posible guiarse por las clásicas “cinco W”: qué, quién, dónde, cuándo y por qué o para qué¹. Responder a estas simples preguntas garantizan las primeras cinco o seis líneas de cualquier escrito.

Porque a pesar de las diferencias de finalidad que poseen los textos periodísticos con los ficcionales, la estructura de ambos es similar. En un relato de ficción, como puede ser un cuento o una novela, también debe hallarse una propuesta inicial, que se redacte en lo que se denomina introducción.

Allí el escritor deberá presentar los personajes y la base del conflicto o ruptura de la normalidad de la acción. Luego será el turno del nudo; este momento se puede emparentar con la argumentación, ya que en él se desarrollan los principales sucesos que desencadenan la acción narrativa. Y, por último, el desenlace que será el cierre de la historia.

Con esto se tienen resueltos dos aspectos fundamentales de un texto: forma y contenido. La forma, basada en el objetivo y el destinatario previsto que ayuda a establecer el *cómo comunicar*; y el contenido, planificado con esa hoja de ruta que jerarquiza el material con el que se contaba y ayuda a establecer el *qué comunicar*.

Para poder planificar la redacción, una vez pautada esa hoja de ruta antes mencionada, habrá que fijar, entonces, la introducción, el desarrollo y el cierre del escrito. ¿Cómo será recuperado el contenido durante la planificación? David Randall (1999) destaca seis rasgos básicos:

- 1) La claridad: se debe ser lo más directo posible, sin dar por sentado que el lector posee conocimientos previos acerca de lo que uno escribe.

¹W en relación a la inicial de las palabras en inglés: *what, who, where, when* y *why*.

- 2) La frescura del lenguaje: apuntar siempre a la originalidad de los mensajes, evitando los lugares comunes o frases de moda.
- 3) La veracidad: evitar caer en supuestos o juicios de valor.
- 4) La precisión: prescindir de lo abstracto y utilizar lo concreto.
- 5) La adecuación: adaptar el estilo de escritura al tipo de texto y al tema sobre el que se escribe.
- 6) La eficacia: toda expresión y toda frase deben desempeñar alguna función, que nada esté escrito porque sí, sin un motivo o finalidad concreta.

Una vez pensados y ordenados todos los aspectos o ítems mencionados a lo largo de este artículo quedará trabajar el lenguaje. Escribir, leer, releer y corregir.


Cualquier estilo forzosamente ingenioso será forzosamente malo. El objetivo de escribir es comunicar algo a los demás y no guardárnoslo para nosotros. Quien se descubra escribiendo una frase rimbombante de la que se siente muy orgulloso, hará bien en borrarla; cuando sea necesario explicar a alguien lo que quiere decir un pasaje, habrá que modificarlo; y quien se sienta tentado de emplear palabras con las que hacer alarde de su erudición, tendrá que resistir la tentación (Randall: 1999).

Nada de rodeos ni frases largas que ocupen más de tres líneas. Lo mismo que los párrafos en bloque. No, son los párrafos cortos los ayudan a la contundencia del mensaje.

Estos parámetros a tener en cuenta son ideales para sacarlos a flote y trabajar junto a ellos.

Entonces la hoja en blanco, la barra titilante del cursor, dejará de ser un problema. Sólo faltaría una cosa fundamental: pensar el título del texto. Ese título que funcione como un imán hacia el lector y lo invite a querer recorrer los párrafos del texto.

Algunos colocan el título antes de comenzar a redactar; otros, cuando ya terminaron el trabajo. Lo que hay que tener en cuenta es que dicho título es lo primero con lo que se encuentra el lector, es la puerta de entrada. Entonces debe sintetizar el tema abordado y la postura respecto al mismo. Pocas palabras, simples, además deben estar en consonancia con los que se escribe.



Un título ingenioso y atractivo debe acompañar a un texto del mismo tenor. Porque el lector que se aburre en las primeras líneas, deja de leer en forma casi inmediata. Para que funcione en forma más eficaz debe ser una afirmación. Si se transmite una certeza desde el principio, el texto podrá ser conceptualizado desde la seguridad.

Una vez más, la selección de palabras sería esencial. Como la rosa en el libro *El principito* de Antoine de Saint-Exupéry, las palabras serán únicas como esa rosa, porque un título y un texto son el trabajo particular de su autor y su cuidado, su pensamiento plasmado en signos.

Bibliografía

- Randall, David. (1999). "El Periodista Universal". En *Escribir para los periódicos*. España: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Bajtin, Mijail (1989). *El problema de los géneros discursivos*. Méjico: Siglo XXI
- Eco, Umberto (1988). *Signo*. Barcelona: Labor.
- de Saint-Exupéry, Antoine. (2013). *El principito*. Buenos Aires: Emecé.





La lengua como cruce de tensiones

Problemáticas de escritura en estudiantes extranjeros

Adriana Coscarelli

Resumen: Si bien la escritura presenta mayores dificultades a nivel académico dada su complejidad, en el caso de los estudiantes extranjeros estas se intensifican debido a un constante cruce de tensiones: lengua oral/lengua escrita, lengua materna/lengua escolarizada, lengua materna/ lengua extranjera son los elementos que entran en pugna, determinando muchas de las problemáticas observadas en sus producciones.

Palabras clave: escritura- español- hablantes nativos- extranjeros.

En los últimos años, la implementación de una política educativa de mayor apertura e inclusión ha estimulado el ingreso a la universidad de jóvenes que provienen de sectores socio-culturales, regiones y países muy diversos, otorgándole una impronta heterogénea, multicultural y multilingüe a muchas de nuestras instituciones académicas. Sin embargo, la confluencia de estudiantes argentinos, latinoamericanos y de países no hispanohablantes, ha generado, junto al rico fenómeno de la interculturalidad, un nuevo desafío desde el punto de vista didáctico:

¿Cuáles son las prácticas necesarias para “estandarizar” la escritura a partir de esa diversidad de lenguas y culturas que interactúan en el aula? ¿Cómo superar el prejuicio instalado socialmente durante bastante tiempo de que algunas variedades del español son más “prestigiosas” que otras? ¿De qué manera solucionar las dificultades observadas en las producciones escritas por alumnos extranjeros que usan estructuras o palabras ajenas al español argentino rioplatense -por haber aprendido el español peninsular o por tener como lengua materna otra variante latinoamericana- e incluso argentinos que provienen de zonas de lenguas en contacto como el español y el guaraní

u otra lengua aborigen? ¿Podemos garantizar la enseñanza de una escritura “correcta” para el futuro ejercicio profesional, sin violentar la identidad de cada estudiante? ¿Es lícito en el momento de la evaluación exigirle a un alumno extranjero un nivel de dominio igual al que tiene un hablante nativo?

Debido a la complejidad de estos interrogantes y a la extensión del presente artículo, solo intentaremos revisar algunos aspectos que confluyen al escribir textos académicos, poniendo en evidencia problemáticas variadas. Consideraremos para ello ciertas fuerzas en tensión constante -lengua oral/lengua escrita, lengua materna/lengua escolarizada, lengua materna/lengua extranjera-, a fin de reflexionar acerca de la incidencia que los primeros componentes de cada par tienen sobre los segundos, pues sumados a otras causa provocan muchos usos anómalos, según hemos observado en producciones de alumnos universitarios¹.


Lengua oral/lengua escrita

Cuando adquirimos nuestra primera lengua, lo hacemos en el entorno familiar, de modo inconsciente, natural, incidental y sin esfuerzo, a partir de la lengua en uso, en interacción oral con otras personas y llevados por un fuerte impulso comunicativo.

La lengua escrita, en cambio, es incorporada años más tarde, mediante una instrucción formal, sistemática y un esfuerzo consciente, basado en la escritura y fundamentalmente en la lectura, que es donde podemos captar de modo integrado la diversidad de aspectos gramaticales y textuales necesarios tanto para entender como para producir un texto. Se trata de incorporar un código complejo regido por normas y convenciones, que requiere una práctica constante y diversa, según el tipo de textos y el registro, exigido por cada situación comunicativa, si bien esto último también debe ser considerado en la oralidad a medida que crecemos.

Son notorias las diferencias textuales entre ambas competencias: mientras en la oralidad hay tendencia a marcar la procedencia dialectal, bajo nivel de formalidad, frecuentes digresiones y redundancias, menor cohesión gramatical, sintaxis más simple, léxico menos específico, muletillas y onomatopeyas; en

¹ Los ejemplos citados corresponden a estudiantes de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata del Taller de Comprensión y Producción de Textos I y del Seminario Extracurricular de Escritura en Español para Estudiantes Extranjeros, implementado a partir del año 2007.



la escritura se tiende a utilizar una lengua estandarizada que neutralice la procedencia, hay mayor formalidad, cohesión gramatical y coherencia, sintaxis más compleja, léxico más específico y cuidado, evitándose las muletillas y onomatopeyas. Sin embargo, este límite parece desdibujarse entre hablantes nativos cuando trasladan lo que escuchan o dicen a la escritura. Puede observarse, por ejemplo, en el plano de la semántica una confusión de términos con pronunciación parecida pero significado diferente: “Muchas veces la policía se encuentra en *convivencia* con los ladrones”. El alumno intenta incorporar una palabra que escucha habitualmente por considerarla más formal y prestigiosa para la escritura que *estar de acuerdo* o *ser cómplice*, pero la confunde con *convivencia*. También existe escasa conciencia de la diferencia de registros: “Los adultos son responsables de la educación de los *pibes*”.

Lengua materna/lengua escolarizada

A pesar de la estrecha relación existente entre oralidad/lengua materna y escritura/lengua escolarizada, no siempre ambas resultan cercanas. Aunque un niño sea hablante nativo de español, siempre llevará a la escuela cuando inicie su proceso de educación formal, una lengua levemente diversa a la de sus compañeros, es decir, su propio idiolecto, determinado por su lugar de nacimiento, su nivel socio-cultural y su edad. Entonces los maestros a medida que avancen en la alfabetización, la enseñanza de la comprensión lectora y la escritura, tenderán a impartirle normas gramaticales, correspondientes a un uso más correcto, adecuado y estandarizado del idioma, a fin de darle ciertas herramientas necesarias para su inclusión en la cultura letrada, en el mundo del estudio y del trabajo. Sin embargo, muchas veces, esa leve diferencia entre lengua materna y lengua escolarizada adquiere una dimensión mayor, como en el caso de los niños que pertenecen a estratos socioculturales muy bajos o aquellos que se trasladan a otras regiones o países donde se habla el mismo idioma, pero con otra variante. Más conflictivo resulta el caso en que su lengua materna es una lengua aborigen y recién entran en contacto con el español al ingresar a la escuela, pues entonces la diferencia se transforma en una brecha compleja, ya que se instala una nueva tensión que es la que se da entre la lengua nativa y una segunda lengua. No se trata de situaciones que puedan

resolverse en poco tiempo ni con una didáctica que no sea específica, de allí que muchas problemáticas derivadas en parte de estos factores perduren aún en el ámbito universitario.

Un ejemplo muy claro del fenómeno de problemáticas derivadas de la tensión lengua materna/lengua escolarizada, acentuada por el uso de otra variedad del español, es el caso de los alumnos paraguayos con influencia del guaraní, quienes suelen presentar dificultades con los pronombre átonos en caso dativo (objeto indirecto: le/les) y acusativo (objeto directo: lo/los, la/las), manifestando problemas de concordancia y de léismo: “La situación del niño era que su madre no tenía dinero, por eso *le* llevaron a una institución parroquial de la ciudad. “Luego de dos horas los padres se fueron a hablarle al dueño, le preguntaron si en verdad quería vender la casa [...] al otro día le compró y se mudaron ahí”.

Otra dificultad en el caso de los peruanos, por ejemplo, es el uso incorrecto del gerundio: “Nací en Lima, Perú. Mi madre *teniendo* quince años de edad”; o ciertas diferencias léxicas: “En la *pista* circulaba el *carro*, mientras la gente observaba desde la acera y se oía el claxon para advertir su paso a gran velocidad”, equivalentes en nuestra variante a calle, automóvil, vereda y bocina, respectivamente. A veces se trata de palabras con una fuerte carga cultural: “No comparto esa pasión por las *corralejás*²; no puedo entender cómo un ser humano, puede ser feliz viendo cómo asesinan a un pobre toro”.

Una diferencia general a nivel morfológico es el uso de *tú* en vez de *vos* para la segunda persona en la variante informal: “... *tú puedes* ayudar a un anciano a cruzar la calle solo porque te obligaron”.

Lengua materna/lengua extranjera

Esta tensión, sustancialmente diferente a las otras, plantea problemáticas relacionadas con tres aspectos: el nivel de alfabetización académica alcanzado por el alumno en su propia lengua (L1), el nivel de dominio o conocimiento que posee de la lengua meta (L2) -en este caso, el español- y las interferencias entre ambas lenguas.

²Se trata de una de las más tradicionales fiestas colombianas, que se celebra en Sucre la tercera semana de enero. Durante seis días se realizan corralejás, con cuarenta toros cada una, que se sueltan uno a uno en plazas de madera. Allí no hay toreros profesionales sino una multitud que lidia los toros, a su manera. La corrida se realiza en la corrалеja, regionalismo derivado de corral, un espacio amplio delimitado por palcos para los espectadores.

Por lo general, los alumnos que llegan a nuestra facultad poseen una mayor competencia oral que escrita, motivo que los lleva a concurrir al seminario. Algunas veces reconocen haber estudiado de modo asistemático, escuchando radio, viendo películas, leyendo diarios y chateando con hablantes nativos, por lo que pueden resolver situaciones sencillas de comunicación en la vida cotidiana con cierta fluidez; no obstante, reconocen muchas dificultades ante las exigencias de la escritura, particularmente en la producción de textos formales, académicos. Entre las principales problemáticas hemos observado las siguientes:

Alta frecuencia de interferencias léxicas en hablantes cuya lengua materna se halla emparentada con el español, como es el caso del portugués o el italiano, particularmente en aquellos casos denominados “falsos amigos”: en portugués, por ejemplo, *aceitar* significa aceptar y en español quiere decir lubricar; *doce* significa para los brasileños dulce, mientras *doze* indica el número; en el caso del italiano *lettera* significa carta en español y *carta* designa al papel; *uscire* quiere decir salir pero *salire* significa subir.

Interferencias fonéticas en el caso de los brasileños *ótimos* por *óptimos*, *incrível* por increíble; ortográficas como *livro*, impresionante; y también morfológicas derivadas de dificultades en la concordancia, dado que algunos sustantivos son femeninos en esta lengua pero masculinos en español –ej. viaje, árbol, color- o masculinos en portugués y femeninos en español –ej. sangre, costumbre, sal- y verbos regulares en portugués pero irregulares en español –ej. conto por cuento-.

A nivel sintáctico, son frecuentes los errores en el uso de preposiciones, como la omisión *a* en el objeto directo de persona, pues en algunas lenguas se construye sin ella: “Entrevistaron el presidente” o en otras por tender a utilizarlas de modo similar al de su lengua materna: “vine en Argentina”, “vivo a La Plata”, “lo buscamos *para* tres días”; en el uso conjunto de cuantificadores indefinidos incompatibles “*una otra* causa”; o en la colocación de los pronombres personales: “quería *te* hablar”, “el libro interesa a *ellos*”, “después de *ella* entrar”.

Abriendo algunas respuestas

Escribir constituye, sin duda, un proceso que excede el aprendizaje de la gramática, el léxico, las estructuras y funciones

de ciertos tipos de textos, pues exige un aprendizaje integral que incluya aspectos pragmáticos, culturales y retóricos; más aún si se trata de una lengua extranjera. Aunque el nivel de proficiencia logrado por un alumno extranjero sea alto, resulta utópico pretender que escriba sin ninguna marca de su lengua materna o se desempeñe exactamente igual a un alumno nativo, pues nunca lo será (Cassany, 2011).

En cuanto a los hablantes nativos, consideramos que sería necesario revisar el concepto de “corrección lingüística” y tener en cuenta la unidad o pluralidad de normas existentes en el español de España y el de América (Rosenblat, 1967), los usos alternantes (Martínez y Speranza, 2009), y la diferencia entre “gramaticalidad”, “corrección” y “aceptabilidad” (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009).

Creemos, en conclusión, que deberíamos propiciar un uso crítico de las formas más “recomendables” para la producción de textos, superando posturas meramente prescriptivas y analizando ciertos desvíos de la norma no en términos de déficit, sino como usos reales, objeto de la reflexión lingüística conjunta de docentes y alumnos. Esto habilitaría intervenciones didácticas que incluyan los saberes de los estudiantes y permitan superar las dificultades observadas en su escritura, en pos del desarrollo de una alfabetización académica.

Bibliografía

- Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Cassany, D. (2011). “Sobre las fronteras retóricas del español escrito”. *Universitat Pompeu Fabra. Cuadernos Comillas*, 2011, 1.
- Lanzoni, M. L. (2011) “El taller de escritura académica para estudiantes de intercambio”. En *Actas de las III Jornadas de ELSE*. Facultad de Humanidades UNLP, pp.77 a 90.
- Martínez y Speranza (2009). “Variaciones lingüísticas: usos alternantes”. En Arnoux, E. et al. *Pasajes*. (pp. 179-203). Bs. As.: Biblos.
- Palacios Alcaine, A. “Acerca del contacto de lenguas: español y guaraní”. En *Actas del I simposio Internacional sobre bilingüismo*, pp. 807 a 817.
- -----“Variaciones del español hablado en América: una investigación educativa” [en línea]. Consultado el 20 de mayo de 2015 en <https://www.uam.es/personal_pdi/filoyletras/alcaine/UIIMP.pdf>.
- Roseblat, A. (1967). “El criterio de corrección lingüística. Unidad o pluralidad de normas en el español de España y América”. En *El simposio de Bloomington*, Bogotá, pp. 113-153.



La escuela es el otro¹

Agustina Fontirroig – Stranges Ailén

Resumen: El ejercicio de la escritura y de la lectura es la base para el desarrollo de las personas dentro de la sociedad, y para que los/as adolescentes continúen una carrera universitaria, o no. Por eso, es indispensable que los/as alumnos en la escuela secundaria, escriban. Y hoy en día, esta práctica es muy escasa y representa un tema del cual hacerse cargo.

Los/as estudiantes notan, sobre todo cuando ingresan a la universidad, que en la escuela secundaria escribían y leían poco: tenían pocos ejercicios de comprensión y expresión, y escasa corrección de la normativa de la lengua. En este sentido, de nada sirve la reproducción de un modelo de educación, basado en el uso de la memoria y la repetición de conocimientos teóricos. En la actualidad, es necesario pensar en una educación crítica, que potencie la capacidad analítica de los/as estudiantes ante la realidad compleja que se vive.

Por ello resulta importante apuntar a la formación de docentes que se hagan cargo de la problemática y actúen en consecuencia de ello. Docentes que se apropien de la escuela, que la transformen en su segundo hogar. Docentes que tengan en cuenta al otro. Porque en definitiva, la escuela es el otro.

Palabras claves: escritura – jóvenes- escuela secundaria – universidad – educación.

En la sociedad moderna, la escuela ha sido considerada como un espacio en donde los/as docentes les enseñaban a sus alumnos/as la cultura que se consideraba legítima y digna de ser transmitida/aprehendida. En esa escuela, se pensaba al estudiante como un sujeto pasivo, poco capaz de generar nuevos conocimientos, de significarlos y resignificarlos. Hoy en día, es necesario que la escuela se corra de ese lugar, para

¹Feinmann, José Pablo (2013). “Alcances y límites del concepto “la patria es el otro””: “El Otro me es necesario para ser yo. No puedo ser yo sin el Otro. El Otro no existe para negarme sino para completarme. Si necesito al Otro para ser yo, ¿cómo habría de matarlo?” [en línea]. Consultado el 1 de junio de 2015. <http://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-223384-2013-06-30.html>

considerar a los/as chicos/as sujetos activos/as que viven realidades distintas, y en un contexto particular. El/la docente tiene que tener en cuenta al alumno/a, tiene que enseñarle a leer y a escribir, reflexionando sobre sus potencialidades y sus limitaciones.

Durante la primera mitad del siglo XX, se instaló en las escuelas la creencia de que escribir era dar cuenta de un tema en particular y la composición de contenidos curriculares respondía a la reproducción de la cultura escolar legítima. Los/as chicos/as escribían, por ejemplo, sobre las estaciones del año, las fechas patrias, quién era tal o cual prócer, sobre los animales y el estereotipo vigente de lo que era la familia.

La escritura, según la Real Academia Española, es el acto de “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie”². Pero en esa definición, no se toma a la escritura como una práctica social que atraviesa a las personas a lo largo de su vida, de su cotidianeidad como profesionales, como docentes, como estudiantes, como personas. “La escritura está situada histórica y socialmente. Se desarrolla en proceso, y al igual que la lectura, no son un acto que se aprende de una vez y para siempre ni se evalúa de manera técnica. Son un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que se resignifican en los distintos espacios que se transita” (Viñas, 2014: 31).

Por esta razón, es indispensable que los/as alumnos en la escuela secundaria, escriban. El ejercicio de la escritura y de la lectura es la base para el desarrollo de las personas dentro de la sociedad, continúen una carrera universitaria, o no. Y que hoy en día, esta práctica sea casi nula, es un gran problema que hay que solucionar, y los/as docentes son los principales actores que deben incentivar la práctica.

La voz de los jóvenes

Los/as estudiantes notan, sobre todo cuando ingresan a la universidad, que en la escuela secundaria escribían y leían escasamente: tenían pocos ejercicios de comprensión y expresión, y escasa corrección de la normativa de la lengua. En este sentido, de nada sirve la reproducción de un modelo de educación, basado en el uso de la memoria y la repetición de

² Real Academia Española. [en línea]. Consultado el 1 de junio de 2015. <http://lema.rae.es/drae/?val=escribir>

conocimientos teóricos. En la actualidad, es necesario pensar en una educación crítica, que potencie la capacidad analítica de los/as estudiantes ante la realidad compleja que se vive. A continuación, se presenta una selección de los datos obtenidos a partir de una encuesta realizada en el marco del Taller de Comprensión y Producción de Textos I, de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, en el inicio del ciclo lectivo 2015³:

“En la escuela secundaria, la formación en cuanto a la escritura no fue muy buena, porque estaba en la orientación de Naturales y solamente leíamos. Creo que me va a costar poder plasmar en la hoja lo mismo que pienso u opino” (María Eugenia, 22 años).

“En la secundaria, tuve una formación parcial, recibí algunas materias relacionadas con la escritura y la lectura pero la especialidad con la que me gradué limitó a mi práctica de la escritura” (Rubén, 22 años).

“Al tener una orientación humanística, en la escuela secundaria me acostumbré a leer mucho en materias como Psicología, Sociología, Economía Política, Lengua y Literatura, entre otras. En cuanto a la escritura, siempre me gustó pero en el secundario no lo trabajamos tanto como la lectura” (Melina, 18 años).

Frente a esta situación, algunos de los estudiantes consideran que las falencias o irregularidades que percibieron de su educación en cuanto a la escritura pueden repercutir en su acceso y a su permanencia en el sistema universitario.

“Con respecto a la práctica, no escribimos mucho y leímos muy poco. Creo que con respecto a la facultad, creo que me va a costar la producción de textos y la lectura” (Francisco, 18 años).

“Mi formación con respecto a la lectura y escritura en la escuela secundaria fue buena pero bastante precaria. Es decir, no se me exigió gran variedad de libros y autores con los cuales trabajar, y considero que esto va a presentar un problema en la facultad” (Magali, 18 años).

“Considero mi formación en la secundaria demasiado básica. Me hubiera gustado más exigencia en la lectura y escritura para generar un

³ Datos obtenidos a partir de una encuesta realizada en el marco de una clase introductoria de presentación a la materia Taller de Comprensión y Producción de Textos I en 2015, de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Los alumnos debieron contestar reflexionando sobre cómo fue su formación en lectura y escritura en la Escuela Secundaria, y con qué problemas creían que se iban a enfrentar en la Facultad.

hábito, el cual me ayudara a enfrentar la formación universitaria con más herramientas que me ayuden a hacer la carrera más amena” (Pedro, 19 años).

Los/as mismos/os alumnos/as también se plantean la función que deben cumplir los/as educadores/docentes, entendiendo que el desafío pedagógico actual se centra en incentivar a los estudiantes. Algunas de las problemáticas sobre la escritura se deben a la falta de exigencia que los/as docentes tienen para con ellos mismos y para con sus alumnos/as. La tarea de los/as educadores debe ser, por supuesto, la de enseñar contenido, pero también la de generar voces, pensamientos y transformaciones. Así es como entra en juego el activar la motivación y atreverse, quizás desde la propuesta de clases más dinámicas y didácticas:

“En la escuela secundaria tenía una profesora de Lengua que nos daba textos de autores y temáticas que me gustaban y aún me gustan, pero desde un análisis estructuralista y lineal de la lectura, evaluado con trabajos prácticos de preguntas que apuntaban a identificar personajes y situaciones sin pedir análisis más profundos. Eso parte de su forma de enseñar, y me parece que debería mejorarse y profundizarse” (Victoria, 23 años).

“En la secundaria me hicieron leer bastante, la mayoría de las lecturas eran cortas y dinámicas. Respecto a la escritura, en la secundaria eran muy estrictos, eso fue algo bueno pero no permitían mucho hablar de temas que le interesaran a uno” (Manuel, 17 años).

“Al ser alumno en una escuela técnica, aunque tuve Literatura durante los seis años de secundario, mi formación en lectura y escritura fue más hogareña. Las profesoras de Literatura en mi escuela o eran malas o nos daban a leer libros de poco interés general, aburridos y que leíamos solo dos o tres alumnos” (Pablo, 20 años).

En contraste, algunos/as estudiantes hacen, justamente, referencia a la intervención de los/as profesores, de manera más motivadora, en actividades de lectura y escritura propuestas en la escuela:

“En la escuela secundaria tuve una excelente educación con respecto a Literatura y Prácticas del Lenguaje. Mi profesora nos hacía escribir en distintos formatos con varias correcciones hasta lograr un buen producto” (Micaela, 19 años).

“En los últimos dos años la materia de Literatura fue diseñada especialmente para ayudarnos en la facultad. Hicimos trabajos prácticos durante todo el ciclo lectivo de cada año en el que trabajamos lectura, comprensión de textos y escritura” (Mírna, 18 años).

“Creo que mi formación con respecto a la lectura y la escritura en la escuela secundaria es buena, leímos y produjimos gran cantidad y variedad de textos y ciertamente, lo disfruté mucho y me sentí cómoda con las actividades” (Rocío, 18 años).

Estas últimas escenas académicas, que corresponden a un modelo de educación en donde el sujeto va descubriendo, elaborando y aprehendiendo los conocimientos, dan lugar a pensar y reflexionar en una participación más activa y consciente. De esta forma, se estimula la formación de la criticidad y creatividad, para que el alumno sea capaz de transformar su realidad. En este sentido, es importante unificar criterios, y que si bien cada escuela tiene un perfil de egresado distinto, con diversos intereses y objetivos, la lectura y la escritura tiene que atravesar a todas las instituciones por igual. Su enseñanza va más allá de si es una escuela técnica o tiene orientaciones específicas en distintos campos de estudio. La escritura y la lectura son un pilar fundamental en la vida de cualquiera persona.

La universidad al rescate de la escritura

La UNLP, desde la Secretaría Académica, ofrece un Taller de Prácticas de Lectura y Comprensión de Textos Académicos del Programa de Apoyo que funciona desde el año 2008 y lo dirige la Prof. Alejandra Valentino. Es optativo, tanto para los chicos del último año de la secundaria como para los del primer año de la Universidad.

Algo similar se empezó a pensar en la UBA en el 2015. Es la primera vez que en la Universidad de Buenos Aires se pone en discusión la cuestión de la lectura y la escritura. Jorge Ferronato, director del Ciclo Básico Común, le aseguró a Clarín que van a abrir un taller de lectoescritura para resolver “los problemas dramáticos que traen los alumnos de la escuela media: llegan sin poder resolver problemas matemáticos simples ni comprender textos, carecen de los saberes mínimos” (2015). Pero, ¿eso sólo es la solución? ¿O también lo es que el CBC no expulse gente y contenga a sus alumnos?

Al respecto, la Facultad de Periodismo ha generado espacios de contención –como el Sistema de Tutorías, Espacio de Vinculación Académica (EVA)- para que los/as alumnos/as no sólo puedan ingresar, sino que se puedan quedar y continuar en la carrera. El problema mayor es la permanencia. Algunos dejan porque no les gusta la carrera, o adeudan materias del secundario. Pero muchos otros, no se sienten con las herramientas suficientes y el mismo sistema dentro de las facultades, los va dejando afuera. Incluso, cuestiones que pueden parecer pequeñas como no recibir la devolución de las correcciones de los trabajos prácticos, o que un docente o un ayudante no explique todo lo que corrigió, muchas veces, también, son las causantes de deserción.

Asimismo, la cátedra de Textos I ofrece como talleres extracurriculares: el Taller de Prácticas del Lenguaje (presencial y digital), Taller de Español para Extranjeros y los Encuentros Pedagógicos, con el objetivo de ayudar y contener problemáticas en relación a la lectura y la escritura.

Los/as alumnos/as son completamente heterogéneos/as. Hay diversidades de orígenes, diversidades sexuales, diversidades culturales, diversidades en relación a la escolaridad y esas diversidades deben ser tenidas en cuenta. La educación es un derecho y la universitaria también. No es para unos pocos, es para todos/as.

Hacia un cambio en la enseñanza de la Escuela Secundaria

Para profundizar y acompañar las transformaciones en la relación enseñanza/aprendizaje, con la incorporación de las TICs, y nuevos métodos para leer y escribir, desde el Ministerio de Educación de la Nación, se han pensado programas para la formación de los docentes.

Desde el Instituto Nacional de Formación Docente, se lanzó en 2014 el Programa Permanente de Formación Docente “Nuestra Escuela”, ofreciendo Postítulos –virtuales- para todos/as los/as docentes del país en todas las áreas: Matemática, Escritura y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Derechos Humanos, TICs.

Esto representa una apuesta del Estado para formar a los docentes en base a la realidad que se presenta en las aulas y en clave de una educación con inclusión.

Hacia un futuro mejor

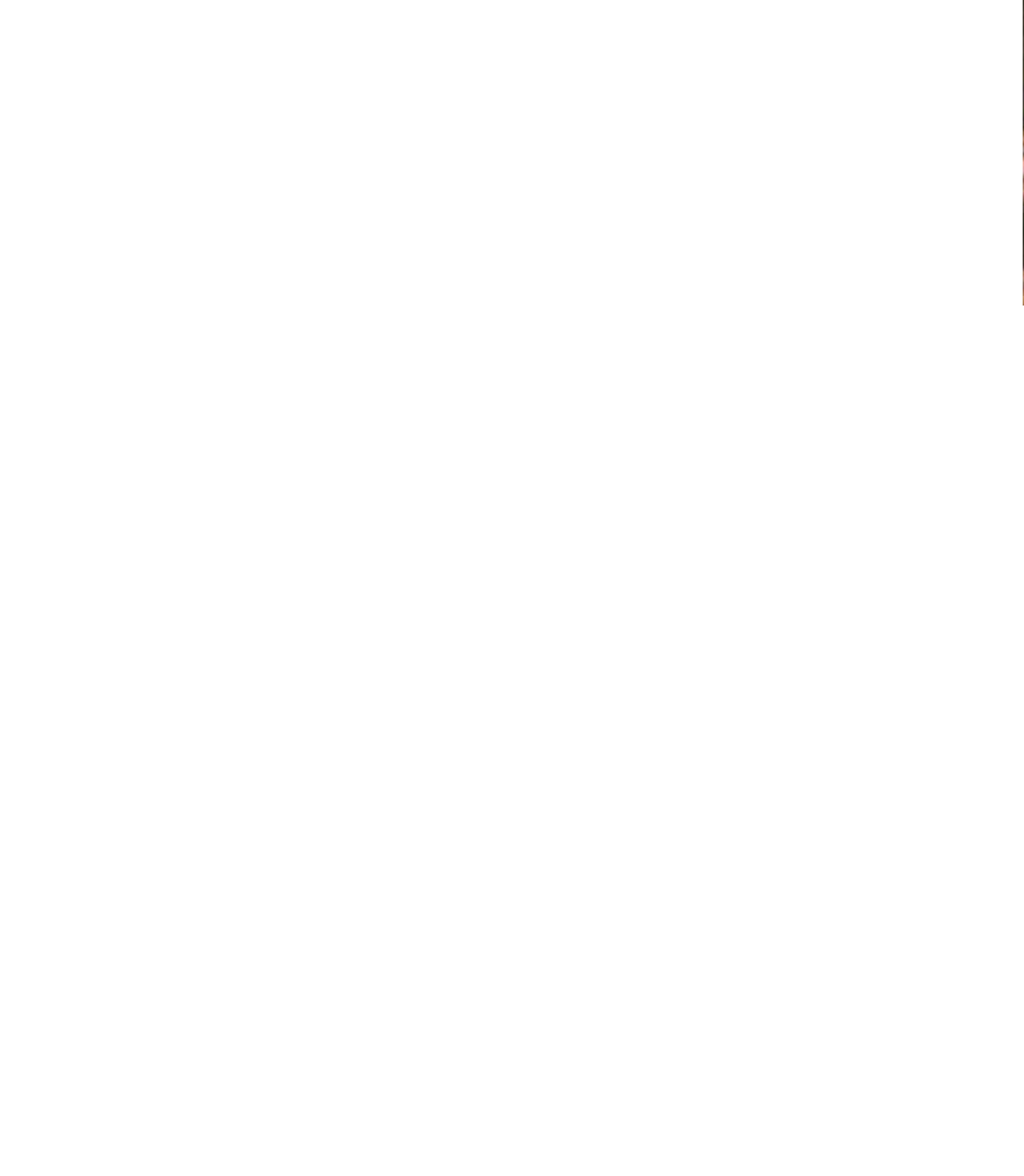
En la universidad, en la escuela secundaria, en los medios de comunicación, en la familia y entre amigos, hay concepciones establecidas acerca de quiénes son los/as jóvenes, cómo son, cuáles son sus intereses, cómo son como estudiantes, e incluso cuál es su relación con la lectura y la escritura. Estas concepciones se instalan y se arraigan en el imaginario colectivo, reproduciéndose en todos los ámbitos de la vida cotidiana. La mayoría muestran a esos/as jóvenes desde el déficit y los/as muestran desinteresados/as y faltos/as de futuro.

Por eso, “es importante que los docentes sean el pasaje entre la cultura con la que llegan los alumnos y la cultura académica. Ahí, tienen que estar para contenerlos, para guiarlos y hacerlos crecer en una educación con inclusión y con calidad. Últimamente, en varios espacios de debate, he escuchado hablar de la necesidad del “docente militante”; un docente que atienda, comprenda y trabaje con la masividad y la diversidad de estudiantes que llegan a la universidad actual. Un docente militante, no desde la mera mirada ideológica, sino desde la perspectiva académica: la de la militancia y el compromiso en el aula” (Viñas: 2015, 212).

En este sentido, es necesario reflexionar acerca de la necesidad de la capacitación docente constante que elimine los discursos peyorativos acerca de los jóvenes, de la escritura y la lectura. Capacitaciones que ayuden a los docentes a hacerse cargo de la problemática actual y actúen en consecuencia de ello. Docentes que se apropien de la escuela, que la transformen en su segundo hogar. Docentes que tengan en cuenta al otro. Porque en definitiva, la escuela es el otro.

Bibliografía

- Brito, Andrea (dir.) (2010). *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Flasco Argentina- HomoSapiens Ediciones, Colección Pensar la Educación.
- Diccionario de la Real Academia española. Disponible en: <http://www.rae.es/>
- Dillon, Alfredo (2015). “Por el bajo nivel de los alumnos, quieren poner lectura y escritura en el CBC”. Diario *Clarín*. Consultado el 7 de junio del 2015: <http://www.clarin.com/sociedad/cbc-reforma_o_1365463523.html>
- Feinmann, José Pablo (2013). “Alcances y límites del concepto “la patria es el otro”. Diario *Página 12*. Consultado el 7 de junio del 2015: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-223384-2013-06-30.html>>
- Viñas, Rossana (2014). Tesis doctoral “Ser joven, leer y escribir en la universidad”. La Plata: Fac. de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.





Y nos tienen miedo

Una experiencia de escritura en Fuerte Apache

María Elena Saraví

Resumen: Fuerte Apache, el barrio ubicado en la ciudad de Tres de Febrero, es un lugar donde las historias emergen y se hacen presentes. Fuerte Apache -como los medios de comunicación alguna vez lo denominaron a causa de un hecho violento- un nombre que identifica a los más jóvenes, al mismo tiempo que asume el estigma de la violencia y el delito para los mayores.

En el marco de los talleres que llevó adelante la Comisión Provincial por la Memoria durante cuatro jornadas con motivo del Día Contra la Violencia Institucional los jóvenes de la escuela media N° 7 se abren y hablan de lo que significa vivir en un barrio estigmatizado y controlado por gendarmería.

Palabras Clave: Fuerte Apache – violencia institucional – estigmatización – medios de comunicación – expresión juvenil.

La Escuela de Enseñanza Media N° 7 queda en Fuerte Apache, Partido de Tres de Febrero. A pasos de la General Paz y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Las calles no tienen carteles por ahí, pero das una vuelta, siguiendo la Juan José Paso y llegás. Llegás de alguna manera, sobre todo si ya te advirtieron que la comisaría queda al lado. Pero igual los que viven o trabajan ahí te dicen que es muy difícil llegar al barrio. Hay una especie de orgullo y dolor en el tono de voz cuando te lo dicen. Difícil de describir.

Llegamos a la escuela y los pibes están en recreo; algunos juegan al fútbol, otros charlan al sol.

Hasta hace dos años los alumnos tenían sus recreos y clases de educación física adentro del edificio. Y eso se veía como algo normal. Era la práctica habitual. En una escuela que cuenta con un espacio al aire libre donde corre el aire y pega el sol, todos los pibes pasaban el recreo adentro del edificio, en un

hall interno, con poca luz y nada de aire. Un ingrediente más del variado menú de las violencias cotidianas que reciben los habitantes de este barrio, los alumnos de esta escuela.

Llegamos a la escuela, que está donde comienza el barrio. Como nos habían dicho, al lado de la comisaría y de la salita. Nos recibe una mujer joven, de unos bellísimos ojos claros y un larguísimo manojito de rastas rubias. Controla el lógico agite escolar con absoluta naturalidad; la bienvenida a los que estamos llegando, el saludo a docentes y auxiliares que van entrando. Se dirige a los pibes que entran y salen, van y vienen por la escuela, con una actitud afectuosa, que no abunda. “¿Adonde vas?.. Dale, pero volvé enseguida que ahora tienen matemática”.

Ella se llama Jéssica y es la directora por concurso desde hace dos años. Se nota enseguida que quiere a sus alumnos y sus alumnos a ella. Lo del recreo afuera es una de las cosas que cambiaron desde que está ahí.

Hay otras cosas que no ha podido cambiar. La escuela tiene un problema grave con el suministro eléctrico. Se corta la luz sistemáticamente. Todos los días. A veces, los cortes obligan a suspender las clases, por turno; a veces, un día; a veces, varios. Pero aún en esos días que no hay clase la escuela sigue abierta, y los jóvenes circulan por ahí. La única escuela secundaria que tiene este barrio de más de veinte mil habitantes sigue siendo un lugar donde los jóvenes buscan aliados para batallar un día a día difícil.

Fuerte Apache. ¿Suerte Apache?

El barrio es un complejo de monoblocks que comenzó a habitarse en 1973 -en ese entonces, lo llamaron Carlos Mugica- y después creció, se expandió y se sobrepobló cuando los militares echaban a la gente de las villas de Capital Federal porque querían hacer autopistas para que pareciéramos un país moderno y civilizado. Ahí fue que le pusieron el nombre Ejército de los Andes.

La historia de cómo fue rebautizado el barrio es bastante conocida. Un periodista televisivo hace muchos años, mientras cubría un episodio de violencia y tiroteos lo llamó así. Y como tantas marcas que lo mediático provoca, así quedó. Fuerte Apache. El nombre del barrio también es muy conocido porque allí nació y se crió Carlos Tévez; ahí está la canchita de

fútbol donde hizo sus primeras maravillas. El nombre genera en los habitantes del barrio una disputa de sentido acerca de lo que porta llamarlo de un modo u otro.

¿Qué significa ser de Fuerte Apache? Los más jóvenes no evitan identificarse con ese nombre. Por el contrario, sostienen que ese nombre es un elemento identitario. El otro, el nombre de “Ejército de los Andes” que aparece en los mapas “es el que nos puso la dictadura”, nos dice uno de los docentes.

Sin embargo, para los más viejos del barrio, asumirse como Fuerte Apache es asumir también el estigma de la violencia y el delito que los medios le imponen. Al lado de la escuela justamente hay un mural que hicieron los jóvenes que dice Fuerte Apache en letras enormes. Ellos nos cuentan el debate intergeneracional que se generó en el barrio cuando lo estaban pintando. La F de fuerte terminó entrelazada con la S de suerte generando un juego de sentidos entre las palabras suerte y fuerte que satisfizo de algún modo las identidades de todos.

Johan

El que nos explica todo esto es Johan. Él participó en el grupo de “Museo a cielo abierto” que pintó ese y otros murales durante el 2014. Tiene 17 años y asiste a la Escuela Media N° 7. Johan se enorgullece de ser muralista y nos lo cuenta. También participa activamente en el centro de estudiantes del colegio que copa la parada, nos lleva de visita guiada por el barrio y mira con desconfianza a los recién llegados. Tiene muchos hermanos, de sangre y de los otros. Los adora a todos. En un brazo tiene tatuados los nombres de dos de ellos. En el otro el de su mamá que los cría sola, y en el pecho, con un corazón rojo al medio, enormes, el nombre de su abuela y el de su hermanita discapacitada.

Todos los que estamos ahí sabemos que a Johan en febrero la Gendarmería lo secuestró y lo torturó durante seis horas porque buscaban a su hermano, que ahora está preso. Pero es difícil hablar de eso directamente. Johan se anima y lo cuenta un poco en el grupo. Lo que mas lo angustia ahora es la situación del hermano.

La historia con la Gendarmería en el barrio tiene varios años. Desde hace muchos, patrullan las calles y para acceder a él hay que pasar por las garitas que controlan los accesos. Vivas o no en el barrio.

La tensión que genera su presencia es muy fuerte. Muchos de los habitantes del barrio, avalaron su instalación, la sintieron como un alivio, o una posibilidad de cambiar las cosas. A pesar que el hostigamiento, sobre todo a los jóvenes, es permanente. Y en el caso de Johan llegó al extremo de la detención y las torturas.

Los talleres


La experiencia que relato se produjo en el marco de talleres que llevó adelante la Comisión Provincial por la Memoria durante cuatro jornadas con motivo del Día Contra la Violencia Institucional que se conmemora nacionalmente el 8 de mayo en referencia a la Masacre de Ingeniero Budge de 1988. Los talleres se realizaron con alumnos de escuelas de Tres de Febrero; la EEMN 7 y otras del distrito.

A la escuela fuimos cuatro veces. El tiempo suficiente para que surgiera algo parecido a la confianza entre los pibes que compartieron con nosotros ese tiempo. Y en el tono de confianza aparecen las historias. El grupo que se armó para escribir y cantar hip-hop fue de mujeres. Una característica muy distintiva, teniendo en cuenta que los grupos de hip-hop que existen en el barrio son todos, absolutamente todos, de varones. Ellas se plantaron desde el comienzo sabiendo que iban a protagonizar ese espacio. Con la misma decisión escribieron para cantar una letra en la que dicen sin mediaciones lo que se siente ser joven en Fuerte Apache:

*“Estoy atrapado en la discriminación.
Por estar en un barrio con mala reputación.
Deseo cambiar eso. ¿Qué forma tienen de vernos?
Por qué solo nos juzgan a través de los medios.
Y nos tienen miedo. Conocenos y hablá luego. ¡Somos revolución!”*
(Fragmento de la canción)

Otro grupo hizo una recorrida por el barrio para hacer periodismo. La idea era describir lo que se veía y con ello construir una crónica:

“Este barrio es como el cuerpo humano, donde las diversas escaleras y pasillos desempeñan el papel de las venas y las arterias que conec-



tan todo. Las personas son como la sangre, yendo y viniendo yendo y viniendo.

Por estas tiras, monoblocks y nudos es muy fácil perderse al caminar, pero también es fácil encontrarnos en los muros que nos recuerdan a los pibes que ya no están y el orgullo de las personas que aquí viven. Los vecinos y vecinas de este barrio, como en otros, son gente trabajadora, que día a día sale a conseguir el pan. Aunque también están aquellos a los que sin importarle el resto de las personas, salen a la calle a destruir la tranquilidad.

En la entrada de esta escuela, frente a esta plaza, un mural nos recuerda la mala fama que construyen los medios: Fuerte Apache es marcado como peligroso, inseguro; mientras tanto, escuchamos que los pibes y pibas relatan historias de cómo los gendarmes y la policía los para, los verduguea, les pega, les pide plata y les quita la vida en las calles”.

(Fragmento de la nota)

En todos los casos, a los jóvenes se les propuso escribir sobre su vida cotidiana; tal vez eso haya sido un disparador potente, pero que permitió la conexión con el sentido de lo que hacían: transmitirle a otros frente a un micrófono su propia realidad.

¿Será posible incorporar a los modelos legitimados sobre la escritura las prácticas culturales que parecieran estar en los bordes? Por ejemplo, escribir una letra de hip hop o contar lo que pasa en el barrio... ¿Por qué en la escuela podemos leer el Cervantes pero no podemos incorporar las revistas de motociclismo que los jóvenes consumen? ¿Por qué analizamos textos consagrados pero nunca uno que circule en el Facebook?

La experiencia de los talleres y lo producido en ellos nos permite al menos suponer que el acto de producción de un texto no es algo alejado del cotidiano de nuestros jóvenes, si logramos concebir la escritura como un gesto necesariamente conectado y cargado de sentido por la el cotidiano.



La secundaria: ¿qué y cómo escribimos en ella?

Astrid Loreley Ullman

Resumen: La escritura nos permite conocer el mundo y recorrerlo; nombrar le otorga sentido e identidad a las cosas. Lo que no sabemos nombrar no lo podemos interiorizar. Necesitamos saber escribir y conocer el lenguaje para poder dialogar, conocernos y encontrarnos con los/as otros/as y con nosotros mismos.

Por ello, en la escuela secundaria, es fundamental desarrollar la escritura, más aún teniendo en cuenta la etapa adolescente que se atraviesa en paralelo con dicha formación. Ineludiblemente los/as jóvenes que transitan las aulas deben escribir, deben poder expresarse y explicarse a través de las letras.

Entonces qué y cómo escribimos en la secundaria, son preguntas que debemos reflexionar y problematizar, todos los actores partícipes de la formación de estos/as jóvenes. Debemos ser conscientes de que ellos/as no pueden aprender y perfeccionar solos el mundo de la escritura, debemos ensañarles y guiarlos en este proceso.

Palabras claves: secundaria – escritura – jóvenes – desafíos – docentes.

Un poco de historia

En nuestra memoria más reciente se encuentra aún la imagen de las políticas de descentralización neoliberales aplicadas en la década del 90 y la posterior crisis del 2001. Estas situaciones afectaron bruscamente a la educación argentina. Lejos quedó la premisa de “educar al soberano, alfabetizar y normalizar la cultura” (Fernández, 2002: 16). La escuela, por aquellos años, se volvió comedor, contención, abrigo, hogar; no era la misma. Como plantea Fernández, “las redes simbólicas colectivamente sancionadas acerca de qué es la escuela y cuál es su sentido, no dan cuenta de cuánto allí acontece. Las instituciones educativas tienen hoy sentidos que no contienen

lo expresado en su acta fundacional y su legitimación formal” (2002: 16).

Ante estos avatares que sufrió la educación era inminente una transformación, era necesario reorganizarla y otorgarle el sentido que se merecía. Por ello se sancionó en 2006 la Ley Nacional de Educación N° 26.206; en 2007 la Ley Provincial de Educación N°13.688 y, en 2011, se modificó el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires.

Todas estas legislaciones tienen como objetivo colocar a los/as estudiantes en el centro de la escena, como sujetos de derecho; que la educación sea para todos/as los ciudadanos/as del territorio argentino, que sea inclusiva realmente. Sin duda, esta meta se vuelve un importante desafío para todos los actores de la educación, porque implica nuevos/as estudiantes, nuevos recorridos, nuevas prácticas, saberes, trayectorias, estrategias...

En consonancia con esto último las palabras de Claudia Bracchi, Directora Provincial de Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires, son esclarecedoras y ponen de manifiesto el desafío que tiene la escuela:


hablamos de trayectorias educativas en términos más amplios tratando de reconocer que ya no hay más trayectorias predecibles para lo cual muchos de los docentes, fuimos formados en la escuela secundaria como un grupo homogéneo, predecible y el que quedaba afuera del modelo quedaba por fuera del sistema. La verdad es que hoy estamos ante trayectorias que son heterogéneas, que son contingentes, que son diversas, que la escuela, la institución, los adultos son los que tienen que generar las condiciones para reconocer a estos jóvenes principalmente en el nuevo cambio cultural y de la nueva Legislación (2013).

1, 2, 3, 4, 5 y 6. La nueva secundaria

La escuela secundaria fue parte de los procesos de modificación enumerados anteriormente, y entre los cambios más importantes podemos resaltar que es obligatoria y cuenta con seis años de cursada. Hay varios ejes de análisis para indagar sobre esta modalidad, pero en este artículo, nos focalizaremos particularmente en la escritura.

Ineludiblemente los/as jóvenes que transitan las aulas deben escribir, es necesario para su desarrollo y crecimiento tanto

La secundaria:
¿qué y cómo escribimos en ella?



humano como intelectual. Es necesario que sepan expresarse, que puedan decir con palabras lo que sienten, piensan y opinan. Y esto no es una condición exclusiva para los/as que quieran seguir estudios universitarios y terciarios, es primordial para todos/as. Como bien plantea la investigadora Rossana Viñas, se debe entender a la lectura y a la escritura:

como prácticas sociales que nos atraviesan a lo largo de toda la vida; en nuestra cotidianeidad como profesionales, como docentes, como estudiantes, como personas. Y están situadas histórica y socialmente. Se desarrollan en proceso; no son un acto que se aprende de una vez y para siempre ni se evalúa de manera técnica. Son un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que se resignifican en los distintos espacios que se transitan.

Desde la mañana hasta la noche, se está atravesado por diferentes prácticas lectoras y escritoras; a lo largo del día, se debe leer y escribir. Es decir, asignar sentido, interpretar y producir discursos con el fin de interactuar con todo lo que rodea” (2014: 31).

La escritura nos permite conocer el mundo y recorrerlo; nombrar le otorga sentido e identidad a las cosas. Lo que no sabemos nombrar no lo podemos interiorizar. Necesitamos saber escribir y conocer el lenguaje para poder dialogar, conocernos y encontrarnos con los/as otros/as y con nosotros mismos. Por ello en la secundaria es fundamental desarrollar la escritura, más aún teniendo en cuenta la etapa adolescente que se atraviesa en paralelo con dicha formación.

En relación a esto debemos reflexionar sobre qué y cómo se escribe en la secundaria. Si deseamos, como lo manifiestan las normativas y los diseños curriculares, reconocer a los/as estudiantes como sujetos de derecho, que puedan ser autónomos, críticos y que construyan sus propias nociones de mundo, y durante los seis años de secundaria les damos trabajos prácticos con preguntas como ¿Qué es el sistema solar? Y en el manual dice “El sistema solar es...”, dificultosamente podremos lograr que ellos/as puedan construir y argumentar sus posiciones.

Se sabe que quien escribe sobre un tema, al terminar de escribir sabe más que cuando comenzó. Difícilmente los chicos puedan comunicar por escrito lo que aprendieron sobre un tema si no les han enseñado cómo hacerlo y si las únicas instancias de escritura consisten

en la respuesta a cuestionarios de preguntas cerradas (que esperan respuestas por “sí” o por “no”) o que se responden relevando información literal de los textos (las típicas “¿Cuándo...?”, “¿Dónde...?”, “¿Quién...?”). Así como pensamos que para ‘leer en voz alta’ hay que generar prácticas de lectura en voz alta; creemos que para comunicar lo aprendido es necesario también generar propuestas sistemáticas y sostenidas que les posibilite a los alumnos atravesar diversas experiencias de ‘puesta en palabras’ de lo leído” (2010:11).

Esta cita tomada del material denominado *Entre nivel primario y nivel secundario. Una propuesta de articulación*, perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación, aborda las potenciales problemáticas con que se encuentran los/as estudiantes al salir de la escuela Primaria y pasar a la Secundaria; muchas de las que se enumeran son las mismas que hallamos, más tarde, en el ingreso a la universidad (particularmente en el ingreso a la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, donde indagamos estas cuestiones en el Centro de Investigación en Lectura y Escritura -CILE-).

Sin desestimar este amargo dato -que complejiza aún más esta temática-, lo que se busca rescatar de la cita es que los/as estudiantes no pueden solos; es necesario que nos comprometemos como docentes a trabajar en conjunto con ellos/as, y les explicamos, dialogamos e intervenimos en el aula teniendo como eje la autonomía y el crecimiento de estos/as y no el 7 u 8 que puedan tener en el boletín; será muy difícil que esos/as jóvenes logren tener luego las herramientas para desenvolverse en otros espacios, focalizándonos precisamente en la escritura y pensando en el más minúsculo acto; un ejemplo podría ser realizar una publicación en *Facebook*. “Es fundamental hoy, tener en cuenta el/los contexto/s en el/los que se mueven y se desarrollan esos jóvenes, de dónde vienen; conocer su mundo es la clave” (Belinche y otros, 2012: 4). No podemos construir nada en cualquier espacio educativo si primero no sabemos a quién/es tenemos en frente. Debemos conocer a los/as estudiantes, conocer sus consumos, trayectorias, gustos, problemáticas, para posibilitar el encuentro en el aula y, a su vez, poder tomar esos saberes para utilizarlos en el proceso de enseñanza, para entrelazar el afuera y el dentro de la escuela.

Entonces qué y cómo escribimos en la secundaria, son interrogantes que debemos reflexionar y problematizar, sobre todo partiendo de lo antes detallado. No se puede continuar

La secundaria:
¿qué y cómo escribimos en ella?

con preguntas cerradas, con respuestas transcritas de los libros o de la Internet, con el forzado estudio de memoria por no entender qué se vio en Ciencias Sociales durante el primer trimestre, con temas anacrónicos que no tienen anclaje en la realidad. Porque, con o sin intención, lo que logramos es que los/as estudiantes sí escriban, pero automáticamente, sin un sentido; entonces, suceden dos cosas: una es que no aprenden lo que se intentó enseñar y otra es que no ven en la escritura un proceso y una herramienta de autonomía que les permite expresarse y ser entendidos por el/la otro/a.

Los medios siempre presentes

Los medios masivos de comunicación también abordan esta temática, siempre desde una perspectiva negativa y dramática, respaldando sus titulares en las palabras de los docentes y especialistas del tema, pero obturando las voces de los/as jóvenes. Algunos titulares de diarios de distintos puntos del país son:

*El 66% de los chicos de la secundaria pública no aprende a leer*¹ (Titular del diario *El Tribuno*, 27/01/2014).

*Los alumnos escriben cada vez peor y no le dan importancia*² (Titular del diario *Clarín*, 18/09/2013).

*Leer y escribir, asignaturas pendientes para alumnos de la secundaria*³ (Titular del diario *La Voz del Interior*, 04/12/2013).

*Causa de fracaso temprano. Comprensión de textos: un agujero negro en educación*⁴ (Titular del diario *El Día*, 17/07/2011)

Podemos visibilizar, a partir de esta selección de titulares, como se construye de forma poco optimista la temática que abordamos en el artículo; a excepción del título de *El Día*, los tres restantes culpan y/o hacen responsables a los/as estudiantes de la situación. Como plantea Charaudeau, “la información no existe en sí misma, en un espacio exterior al hombre, como pueden existir algunos objetos de la realidad material (un árbol, la lluvia, el sol) cuya significación depende, ciertamente,

¹ Disponible en: <http://www.eltribuno.info/el-66-los-chicos-la-secundaria-publica-no-aprende-leer-n367980> Consultado el 7 de junio de 2015.

² Disponible en: http://www.clarin.com/sociedad/alumnos-escriben-vez-peor-importancia_o_995300515.html Consultado el 7 de junio de 2015.

³ Disponible en: <http://www.lavoz.com.ar/educacion/leer-y-escribir-asignaturas-pendientes-para-alumnos-de-la-secundaria> Consultado el 7 de junio de 2015.

⁴ Disponible en: <http://pasado.eldia.com/edis/20110717/comprencion-textos-agujero-negro-educacion-educaciono.htm> Consultado el 7 de junio de 2015.

de la mirada que el hombre posa sobre ellos, pero cuya existencia es independiente de la acción humana” (2003: 44). La información se construye y construye discursos que circulan mediante diversos soportes.

En estas notas se le otorga veracidad y confiabilidad a la información expuesta porque se toman testimonios de los docentes y especialistas, por ejemplo:

“En el secundario, manda la inmediatez: quieren resolver todo ya, como en un buscador web. Si leen no se detienen a discutir una idea para desarrollar el juicio crítico, ni releen un trabajo antes de entregarlo”, advierte Mariana García, que enseña Lengua y Literatura a unos 120 chicos de tercero, cuarto y quinto año en dos colegios privados de Caballito” (*Clarín*).


“Directivos y profesores reconocen el problema, admiten que es ‘grave’, y coinciden en varios aspectos respecto de las causas. Enfatizan que ‘los adolescentes no leen’. Apuntan que el hábito de la lectura ya no se inculca en los hogares ‘porque los adultos tampoco lo tienen’. Hablan de ‘años’ de abandono de prácticas escolares ‘básicas’. Y, en ese contexto, acuerdan que la posible solución ‘llevará mucho tiempo’” (*El Día*).

“Sandra Cúchero, profesora del ciclo básico de Ipem 115 de barrio Alberdi (Córdoba), opina que la enseñanza de la escuela primaria ‘no es eficiente’ y que esto se arrastra a la secundaria. Cree que el uso desmedido de celulares ‘desvirtúa el idioma, con el uso de códigos particulares’ y en desmedro de la lengua. Además, plantea que los alumnos ‘leen poco y nada, y por eso les cuesta muchísimo hilvanar una idea y redactarla bien’” (*La Voz del Interior*).

“Se ha flexibilizado la enseñanza de la gramática a lo mínimo posible, como para que el alumno se sienta motivado a estudiar y aprender. Esta falta de lectura (...) incide drásticamente en la dificultad, por parte de los chicos, para expresarse por escrito de un modo adecuado. Entonces, lo que más escasea en la redacción es un uso medianamente adecuado de la puntuación, por ejemplo. Por otra parte, los errores ortográficos están al orden del día y la escasa competencia para elaborar una redacción coherente y entendible” (*El Tribuno*).

Como podemos observar, los entrevistados seleccionados, manifiestan las problemáticas que tienen los/as jóvenes en cuanto a la escritura, y sino los hacen responsable a ellos/as; la culpa recae en el nivel previo de escolarización, en las fami-

La secundaria:
¿qué y cómo escribimos en ella?



lias o en el uso de las nuevas tecnologías. Sin dudas que, en estos casos -no generalizaremos-, la autocrítica y la reflexión de la práctica docente no se evidencia. Pareciese que el docente no es responsable, en parte, de que los/as estudiantes de secundaria no sepan escribir correctamente, que tengan faltas de ortografía, que no puedan construir una oración, que no comprendan lo que leen; estas son situaciones marcadas por los entrevistados pero de forma absoluta sin ningún destello de cambio por parte de su labor diaria.

Empero en *El Tribuno* se le da la palabra a Rocío Brescia (una colaboradora de la Fundación Leer), ella, en contrapartida a lo que se afirma en el titular de la nota y a los docentes (citados en las otras noticias), afirma que “no es cierto que los chicos leen menos. Los chicos fueron mutando las formas de lectura. Las sociedades leen más que antes en distintos soportes’ (...) ‘El celular, la computadora, hasta el cajero automático son dispositivos donde se lee, los chicos están inmersos en escenarios de lectura’”. Y redobla la apuesta diciendo que “lo que sucede es que hay nuevos desafíos que se plantean a raíz de estos nuevos soportes”.

Con esta aseveración, lo que se vuelve notable es que el desafío lo tenemos los docentes, somos nosotros los encargados de brindarles las herramientas necesarias a los/as estudiantes para que puedan desarrollar su escritura, para que comprendan por qué se debe acentuar una palabra, por qué se usan los puntos y las comas, somos los encargados de apuntarlos y guiarlos en este proceso para que puedan reconocer que la escritura les permitirá conocer y nombrar el mundo, les permitirá vivirlo más libre y con autonomía.

No caben dudas que la escuela secundaria y todos los integrantes que la conforman deben ser conscientes de este desafío que tienen por delante; incluso con la obligatoriedad de los seis años, que viene de la mano con la inclusión, es necesario estar a la altura del momento educativo y comenzar a trabajar en pos de que la educación sea posible y duradera en todas las secundarias del país.

Bibliografía

- AA.VV. (2013). “Ser joven en estos tiempos: Pensar las trayectorias de vida y educativas como parte de un proyecto de inclusión”. Entrevista a Claudia Brachi, Carina Kaplan y Rafael Gagliano. [en línea]. Consultado el 7 de junio de 2015. <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/cendie/archivo-adjunto/aa3-septiembre-2013/index.html#entrevista2>.
- Masine, B. Cortés, M. Chemello, M. & Agrasar, M. (2010). *Entre nivel primario y nivel secundario: una propuesta de articulación* (1º ed.) Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires. [en línea]. Consultado el 7 de junio de 2015. <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/files/2009/12/Cuaderno-para-docentes-Articulaci%C3%B3n-entre-el-Nivel-Primario-y-el-Nivel-Secundario.pdf>
- Belinche, M.; Viñas, R.; Oliver, S. (2012). “Jóvenes, lectura y escritura: tensiones de una relación posible” Ponencia presentada en las Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación Área Educación de FLACSO, Buenos Aires, Argentina. [en línea]. Consultado el 7 de junio de 2015. <http://educacion.flasco.org.ar/files/webform/eventos/Flasco%20Ponencia%20Belinche%20Vinas%20Oliver.pdf>
- “Causa de fracaso temprano. Comprensión de textos: un agujero negro en negro en educación” (2011). En diario *El Día*. [en línea] Consultado el 7 de junio de 2015: <http://pasado.eldia.com/edis/20110717/comprencion-textos-agujero-negro-educacion-educaciono.htm>
- Charaudeau, Patrick (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. España: Gedisa Editorial.
- Fernández, M. B. (2002). “Crisis, instituciones educativas y transformaciones culturales”, en Revista *Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*, año 1 (Nº 5).
- Meja, N. (2014). “El 66% de los chicos de la secundaria pública no aprende a leer”. En diario *El Tribuno*. [en línea] Consultado el 7 de junio de 2015. <http://www.eltribuno.info/el-66-los-chicos-la-secundaria-publica-no-aprende-leer-n367980>
- Pandolfi, G. (2013). “Leer y escribir, asignaturas pendientes para alumnos de la secundaria”. En diario *La Voz del Interior*. [en línea] Consultado el 7 de junio de 2015: <http://www.lavoz.com.ar/educacion/leer-y-escribir-asignaturas-pendientes-para-alumnos-de-la-secundaria>
- Viéitez, E. (2013). “Los alumnos escriben cada vez peor y no le dan importancia”. En diario *Clarín*. [en línea] Consultado el 7 de junio de 2015: https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.clarin.com%2Fsociedad%2Falumnos-escriben-vez-peor-importancia_0_995300515.html&ei=YGhoVejEoW-ggSo4oPABw&usq=AFQjCNHE4NQ1j1o3nRcoNKokVxrVxGBFIg&sig2=FEQhoSvWml_xDBLxtTK8zg&bvm=bv.95039771,d.eXY
- Viñas, Rossana (2014). Tesis doctoral “Ser joven, leer y escribir en la universidad”. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

La secundaria:
¿qué y cómo escribimos en ella?

A photograph of a park with trees and a street lamp. The trees have some autumn-colored leaves. A black street lamp with two lanterns is in the center. The background is slightly blurred.

Pienso, luego escribo

Alaya Zabre Ferezi

Resumen: La problemática de la lectoescritura que se ve en las aulas universitarias deviene de una deficiencia en el ámbito de la escuela secundaria. Una vez visualizado el problema desde la Universidad se debe poder atender esta cuestión para poder lograr que el alumnado adquiera los contenidos esenciales para la producción textual, la capacidad de exponer y argumentar, a través de la comprensión.

Palabras claves: lectura – escritura – argumentativa/expositiva – educación – prácticas.

La lectoescritura es el pilar fundamental de la transmisión de conocimientos dentro de una sociedad. Es verdad que en los tiempos que corren, la digitalización de la información y el avance tecnológico de la sociedad puede llevar a pensar que hay un predominio de imágenes transmisoras de sentido y un minimalismo del texto escrito para agilizar los mensajes que circulan, sobre todo, en las todopoderosas redes sociales. Pero la fuerza de la palabra, del texto escrito, del libro, de la transmisión de la cultura a través de la palabra escrita es y sigue siendo fundamental en la educación de los pueblos.

Recientemente varios medios de comunicación se hicieron eco del hecho que las autoridades de la Universidad de Buenos Aires (UBA) están considerando sumar al Ciclo Básico Común (CBC), talleres de lectura y escritura debido al bajo nivel de los ingresantes en este aspecto. Según cita el diario *Clarín*¹ los resultados de la última prueba PISA arrojaron que el 53,6% de los alumnos argentinos de 15 años no pueden reconocer la idea principal de un texto, ni realizar “inferencias sencillas”, ni hacer comparaciones entre textos.

¹ “Por el bajo nivel de los alumnos quieren poner lectura y escritura en el CBC”, *Clarín* Sociedad. Edición digital: http://www.clarin.com/sociedad/cbc-reforma_0_1365463523.html 28/5/2015.

La experiencia en las aulas universitarias, así como también secundarias, de muchos educadores, provoca que la noticia aparecida en los diarios nacionales durante las últimas semanas de mayo, y debatida por varios periodistas de televisión y radio, no sea una novedad; es decir, no es un hecho noticiable. Según explican di Stefano y Pereira (2004: 27),


la actividad universitaria exige no sólo que el estudiante acceda a un conjunto de conocimientos a través de sus lecturas, sino también que se ubique a sí mismo y ubique los textos en un espacio social de circulación, con reglas propias de producción y recepción; que oriente la actividad hacia ciertos fines, descartando otros según la tarea solicitada; que contemple qué utilidad tiene el conocimiento adquirido y cuando y cómo es posible aplicarlo; que confronte posturas provenientes de diferentes fuentes, que pueda aclarar, ampliar o complementar la información que lee de un texto a partir de la consulta de otros.

Dicho de este modo, las competencias que se pretenden y se le requieren al alumno/a universitario/a, chocan con la realidad en la práctica, debido al recorrido y al bagaje que efectivamente tienen éstos durante su educación secundaria.

Este problema con el que hay que trabajar, va más allá de poder escribir y expresarse con faltas de ortografía o un léxico coloquial, que son varios de los errores más comunes con el que se encuentran los/as profesores en las aulas. Existe una brecha muy grande en las capacidades con las que los/as alumnos/as secundarios adquieren en la escuela y lo que se propone desde el ámbito universitario.

La propuesta pedagógica que se advierte en la educación secundaria, consiste en orientar la comprensión de textos y su correspondiente exposición, a través de preguntas y respuestas; cuando en realidad, el ideal es que puedan alcanzar habilidades expositivas y argumentativas para poder volcarlas en su producción escrita. Esta metodología niega la posibilidad de una reflexión contextual, discursiva, impidiendo entonces que el alumno logre alcanzar la habilidad de exponer y argumentar en un texto escrito. Estas competencias son claves en la educación universitaria y allí radica el desfasaje que se traduce en la práctica cotidiana de las aulas.

Citando a las autoras di Stefano y Pereira (2004: 33),



los textos argumentativos tienden a construir nuevos conceptos a partir de un desarrollo razonado. Ese desarrollo argumentativo pone en escena discusiones, presenta posturas coincidentes y adversas, hace más evidente, en definitiva, los debates propios de las investigaciones....los discursos argumentativos exigen una lectura que obliga a establecer una marcada relación entre el discurso y su contexto de producción.

Por lo tanto, es de suma importancia trabajar la propuesta pedagógica universitaria en las aulas teniendo en cuenta lo fundamental de la producción textual argumentativa.

En el aula

Desde los postulados de las teorías del aprendizaje, la clase vigotskyana (Mancini, 2004) es concebida como lugar de encuentro de alumnos/as bajo la orientación docente. El concepto nuclear de la propuesta de Vigotsky es lo denominado *zona de desarrollo próximo* en la cual se entiende que el alumno es capaz de realizar ciertos aprendizajes relacionados con su nivel de desarrollo, otras propuestas están fuera de sus habilidades cognitivas y sólo podrán ser resueltas con ayuda del docente.

Esta distancia entre lo que el alumno puede aprender de forma autónoma y lo que aprende mediante la ayuda de otros, es lo que se conoce como zona de desarrollo próximo. Entonces es un espacio virtual en el que en forma cooperativa con sus semejantes y mediante la interacción con las personas del entorno, el alumno evoluciona desde lo social a lo personal.

Cuanto más se conozca al alumno mejor podrá el docente desempeñar la tarea de facilitador y mediador, por lo tanto, es de suma importancia el diagnóstico para el conocimiento grupal. Desde las cátedras Taller de Comprensión y Producción de Textos 1 y 2 en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), se ha tenido a lo largo de los últimos años, una atención especial con respecto a la problemática de la lectoescritura, atendiendo el diagnóstico permanente, resultado del trabajo en el aula.

A lo largo del ciclo lectivo, se proponen diferentes talleres extracurriculares de prácticas del lenguaje para estar a la mira de las dificultades con las que los alumnos llegan a la universidad. La UNLP se ha convertido en los últimos años en una casa de altos estudios multicultural, debido al aumento del alumnado

extranjero. En el año 2008, el total de estudiantes provenientes de otros países era de alrededor de 500 según datos de la Universidad². En el año 2013, aumentó el doble, y las nacionalidades del alumnado extranjero dejaron de ser únicamente de países limítrofes. Teniendo en cuenta lo anterior, se ha desarrollado en los últimos años, un taller para atender los casos de estudiantes extranjeros, que pretende no solo atender los problemas de competencias lingüísticas sino también perfilar la producción escrita matizando las diferencias idiomáticas. Retomando entonces la noticia acerca de la inminente incorporación de talleres de lectoescritura en el CBC de la Universidad de Buenos Aires, y en relación con la propuesta pedagógica que ocurre en las cátedras de Textos 1 y 2 de la FPyCS, es de suma importancia profundizar y extender estas prácticas para evidenciar una problemática que se desarrolla en el nivel secundario y que es necesario atender, para mejorar la calidad educativa.

Bibliografía

- Di Stefano, Mariana y Pereira María Cecilia (2004). *Leer y escribir en la universidad*. Colección Textos en Contexto N° 6. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.
- Mancini, Luis Leonardo (2004). *Nuevos enfoques sobre la enseñanza: estrategias para una práctica pedagógica eficaz*. Buenos Aires: Ed Santillana.
- Diario *Clarín* (28/5/2015). “Por el bajo nivel de los alumnos quieren poner lectura y escritura en el CBC” [en línea]. Consultado el 2 de junio de 2015. http://www.clarin.com/sociedad/cbc-reforma_o_1365463523.html
- Diario *El Día* (30/6/2013). “Estudiantes extranjeros en la UNLP, en 5 años se duplicó la matrícula”, [en línea]. Consultado el 2 de junio de 2015. <http://pasado.eldia.com/edis/20130630/Estudiantes-extranjeros-UNLP-ultimos-anos-duplico-matricula-laciudad1.htm>

² “Estudiantes extranjeros en la UNLP, en 5 años se duplicó la matrícula”. Diario *El Día*, La Plata, 30/6/2013.

Aprender a leer

(o hacer música y ser parte de una gran orquesta)

Claudia Festa

Resumen: Las prácticas de lectura y escritura vuelven a aparecer en la actualidad en un debate fuertemente planteado en la preocupación que desde la Universidad expresan algunos docentes que refieren como “dramáticos” los problemas que las/los estudiantes “traen” de la escuela media. Las reflexiones propuestas en el siguiente artículo intentan desplazar el foco de la mirada que apunta a evaluar qué es lo que no “traen” los estudiantes de la escuela media y (re) pensar las prácticas docentes en general desnaturalizando los modos en que las/los docentes aprendimos a leer (y a escribir) , desnaturalizando esa idea nostálgica que discursivamente se ha construido sobre que antes se leía más y mejor y , fundamentalmente, sosteniendo que leer y escribir es una tarea compartida de la que no puede desentenderse la universidad resignando el enseñar a aprender.

Palabras Clave: lectura – escritura - formación docente – universidad - inclusión.

Una persona adulta decide aprender a tocar el violín. El lenguaje de la música le resulta lejano, o al menos dormido en una etapa de la infancia, pero el sueño de vincularse con ese instrumento es más fuerte y emprende el camino de las clases con una maestra acorde a su nivel inicial. Compra un violín y un cuaderno pentagramado y allá va al encuentro de la aventura. Do. Re. Mi. El violín, sus partes, el sonido. Fa. Sol. La. Un código que se corresponde con algo parecido a la música. Sol. La. Si.

Unos meses de práctica, la comprobación de las múltiples dificultades: la mano que toma el arco, la mano que apoya sus dedos en las cuerdas, una nota, un acorde. ¿Un acorde? Al tercer mes es capaz de reproducir una sencilla melodía, sencilla y maravillosa, sale de esas manos y ese violín. Pero, algunas notas se confunden y el sonido así lo hace saber. La maestra le indica el error y es momento de la confesión. La persona adul-

ta manifiesta que hasta ese momento, no ha podido recordar con exactitud el lugar que tiene cada nota en el espacio del violín y que mediante un extraño método – no puede explicarlo – logra que algunas notas se correspondan con lo que dice la partitura. El oído, tal vez, se haya puesto en marcha. La memoria, quizás, haya logrado repetir secuencias. ¿Es música?, ¿es eso música?

Esta anécdota, protagonizada por quien escribe, fue contada en un seminario de posgrado dictado por la Dra. Anne Marie Chartier a instancias de diversas reflexiones en torno a la lectura y las maneras de leer. El ejemplo puso de manifiesto las formas, los propósitos, el enfoque y aún más el objetivo de tamaña odisea. Inventar una forma de leer resolvió las tareas más sencillas solicitadas por la maestra de violín pero al complejizarse lo relativo al arte de la música, las maneras de leer claramente no eran las adecuadas sin que por ello se niegue que a los propósitos de la “ejecutante” la combinación de unidades simples fueran un sueño más que cumplido aunque resultara de un juego de adivinanzas más que de lectura de la música.

El debate sobre la lectura -siempre presente-, sobre el acto de leer como una práctica que ha ido transformándose en virtud de los cambios tecnológicos, permite observar lo que las/ los docentes o la instituciones esperan o requieren de dichas prácticas sometidas no solo a los distintos enfoques que la pedagogía ha realizado sino al devenir de los cambios de época que fueron configurando nuevos modos didácticos de relacionarse la lectura con distintos métodos pensados para unos determinados fines.

No es el propósito de este artículo realizar una genealogía pero baste señalar que, como señala Anne Marie Chartier, en la historia de la alfabetización escolar las enseñanzas de la lectura “(...) se han situado del lado de las “artes del hacer” más que de las ciencias aplicadas y, debido a que se guían mucho más por obligaciones prácticas que por lógicas teóricas, hay que estudiarlas como “tácticas” más que como “estrategias” (...)” (2004: 89).

No es casual, entonces, que las preguntas sobre el cómo y el porqué de la lectura sigan vigentes y desvelen a todos los niveles del sistema educativo. Como instancia que hereda los debates aparecen las preguntas también en la universidad y aunque no han sido pocos los esfuerzos –como tampoco han sido

pocos los logros- hasta hoy son motivo de preocupación las prácticas de lectura (y escritura) en los ingresantes al sistema superior. Tal vez sea la educación inicial –con los aportes de Emilia Ferreiro, por ejemplo– la que ha dado muestras de un protagonismo irrefutable en torno a la reflexión sobre la alfabetización y las prácticas de lectura y escritura con discusiones pedagógicas que bien podrían aplicarse en los estudios superiores. Que un/a niño/a en el jardín de infantes pueda preguntarse, en los términos adecuados a su edad, por los géneros discursivos es revelador y debería orientar muchas prácticas en todos los espacios educativos.

Muchas líneas podrían escribirse antes de la siguiente afirmación: de manera ineludible, el debate, apenas esbozado, atraviesa la formación docente. Y es tan así que sencillamente el argumento se sustenta en que las prácticas de lectura y escritura en tanto prácticas sociales atraviesan la vida de las personas. El vínculo con estas prácticas configura un modo de transitarlas ya en el ámbito privado como institucional, desde los primeros años de la vida hasta el desempeño laboral o profesional, en la vida cotidiana, etc.

Entenderlas como prácticas sociales implica necesariamente una mirada que las sitúe en un contexto, en un tiempo y lugar determinado y también considerar las distintas subjetividades que en torno a ellas se construyen para analizar cuánto de todo lo teorizado al respecto se visibiliza en la memoria, en la experiencia, en los recuerdos, en los vínculos que establecemos con la lectura y la escritura permitiendo reflexionar, repensar y desnaturalizar ciertos supuestos.

Para ello, como propuesta de actividad, en el marco del Seminario Prácticas de Lectura y Escritura en la Educación Superior dictado por el INFD¹ (Instituto Nacional de Formación Docente – Ministerio de Educación de la Nación) en la edición 2013 y 2014 en la modalidad virtual, se invitó a las/los

¹ Sobre el Seminario: “El seminario de Prácticas de lectura y escritura en la Educación Superior configura un lugar privilegiado para debatir y construir entre todos los participantes diferentes haceres, saberes, prácticas vinculadas a la lectura y la escritura. La propuesta del Seminario reflexiona acerca de las prácticas de lectura y escritura que realizamos en la formación superior básicamente desde una mirada discursiva, vale decir, como un tipo de discurso propio del ámbito de los estudios superiores que debe ser entendido en tanto que circula y se legitima en un determinado contexto. Los contenidos que revisarán a lo largo del curso están vinculados a dos ejes: a) La lectura y la escritura en la sociedad; b) La lectura y la escritura en los espacios académicos. La propuesta se sintetiza en un espacio de reflexión, de revisión, de desnaturalización de diferentes prácticas y saberes escolares que nos permitirá caminar en busca de respuestas o nuevas preguntas, que irán cuestionando y construyendo nuestros saberes de una manera crítica”. Autoras de la propuesta pedagógica: Prof. Alejandra Valentino / Dra. Rossana Viñas. 2013-2014.

cursantes –estudiantes de la formación docente– a compartir mediante una “Historia de Lectura y Escritura” su propia historia con relación a estas prácticas con la consigna para contar “todo lo que se les ocurra sobre la lectura y la escritura en sus vidas en entre 10 y 20 líneas”. El resultado fue un numeroso corpus de historias de lectura y escritura contadas en primera persona que recuperan experiencias cotidianas y escolares de un vínculo siempre en tensión y cuyo análisis es propuesto como fuente de investigación para desnaturalizar las prácticas de lectura y escritura, para analizarlas como históricamente situadas y discursivas en tanto reflejan distintas subjetividades que se ponen de manifiesto en cada narración y muestran cómo las personas se apropian de los textos (orales u escritos), cómo los utilizan, cómo los comprenden y cuánto de ello permanece y define en la relación con estas prácticas.

El ejercicio contempló, entonces, la posibilidad de una reflexión desde las experiencias personales orientada a recuperar del pasado el vínculo con la lectura y la escritura a fin de desnaturalizar prácticas -muchas veces tendientes a la reproducción- y promoviendo el análisis de lo previo frente a la posibilidad de prácticas transformadoras.

Esta tarea, núcleo del plan de tesis de maestría de quien escribe, no ha sido aún desarrollada en su totalidad y tal vez no se agoten discursivamente en un solo corpus todas las experiencias que las/los docentes en formación son capaces de actualizar con un ejercicio autobiográfico. Pero sí resulta alentador promover, de algún modo, una práctica tendiente a mirar que más allá de las teorías los/los docentes tienen las respuestas a muchas preguntas que desde las instituciones surgen sobre las “dificultades” de las/los estudiantes para con las prácticas de la lectura. Si aprendemos a leer y efectivamente leemos más que unos textos un mundo, si como refieren en las biografías los/los docentes en formación:

“De chica no me acuerdo si leía o no... tengo muy pocos recuerdos. Sí en la primaria recuerdo algún que otro libro de texto. En 7º trabajamos con un libro de texto que tenía antologías. Ese es mi primer acercamiento con la lectura no tan académica”.

“Mi cariño hacia la lectura fue gracias a mi mamá, que siempre me leía a la noche, de un libro viejo con imágenes muy bellas de acuarelas, los cuentos clásicos, o cantándonos o recitando poemas de Juana de Ibarbourou”.

“En la escuela recuerdo algunos textos no todos, el libro Mamá de primer grado, Guasilipu de segundo, El cuento del Carancho en tercero y el resto más bien recuerdo los famosos manuales Estrada”.

“Mi historia de lectura no ha sido muy satisfactoria, debido a que no crecí en un ambiente en que te leían, o te incentivaban a hacerlo. Solo leí durante el tiempo en que hacía la primaria, aunque debo destacar que no me costó demasiado aprender a leer. Después, ya de adolescente leíamos novelas o cualquier otra bibliografía de interés, pero principalmente textos que no requería las asignaturas secundaria”.

“En mi etapa escolar, prácticamente leía por obligación y no por gusto, hasta que en 7º grado conocí a Harry Potter, a partir de que comencé a leerlo, leí todos los libros de la saga”.

El camino propuesto es reflexionar sobre esa sintonía en la interacción entre lo que piensan quienes enseñen y lo que sueñan los/las niñas/os; entre lo que requiere una/un docente y puede una/un estudiante; entre lo que diseña el profesor/a y el aprendizaje de un oficio o una profesión. Si leer es tan apasionante en un momento de nuestras vidas, ¿cuándo deja de serlo? En este sentido las nociones sobre experiencia trabajadas por Jorge Larrosa (Larrosa, 2003) son reveladoras al analizar la diferencia entre experiencia y acontecimiento. Es decir ¿cómo y cuándo la relación con estas prácticas se transforma en una experiencia, un acontecimiento o un experimento? Sumado a ello la intensa pregunta que se hace Larrosa sobre si la escuela forma parte de esos dispositivos que destruyen la experiencia en relación a cómo la escuela nos define como lectores y escritores y cómo, en definitiva, esa respuesta nos constituye como docentes.

Además, leer las biografías lectoras de las maestras y maestros en formación confirma, de manera incipiente, que la idea nostálgica -tan difundida- de que en otros tiempos se leía más y mejor puede llevarnos a conclusiones por lo menos engañosas. Enseña, Jorge Larrosa (Larrosa, 2000: 116), que “cuando un texto entra a formar parte del discurso pedagógico, ese texto queda sometido a otras reglas, como incorporado a otra gramática”.

Los recuerdos que aparecen de las primeras lecturas están asociados a los textos del discurso pedagógico que es el que, en definitiva, nos acompañará durante toda la trayectoria de formación. La idea del trabajo con las biografías apunta a interpelar sobre las prácticas de lectura y escritura con el

objetivo de desnaturalizar ciertos modos de transitarlas –de asumirse como lector- escritor- para revisar cuánto de lo construido tiende a reproducirse o transformarse. Pero también, en el medio, será posible reconstruir cuánto de aquello objetivado desde las teorías se plasma en las experiencias y trayectorias. En virtud de ello la perspectiva asumida para observar y comprender los recorridos a analizar parte de entender a la lectura y la escritura como construcciones sociales y en tal sentido como sostiene Emilia Ferreiro (2001) los verbos “leer” y “escribir” no designan actividades homogéneas y por ello, “el maestro tiene que comportarse como lector, como alguien que ya posee la escritura. La gran diferencia entre los chicos que han tenido libros y lectores a su alrededor y los que no los han tenido es que no tienen la menor idea del misterio que hay ahí adentro. Más que una maestra que empieza a enseñar, necesitan una maestra que les muestre qué quiere decir saber leer y escribir. Cuanta menos inmersión haya tenido antes, más hay que darle al inicio” (Otero, 2008).

Quien escribe no ha pretendido con sus clases de violín transformarse en la solista de los primeros violines de una afamada orquesta, para ello, seguramente, hubiera sido necesario resolver el conflicto cognitivo planteado al tratar de ejecutar melodías más complejas sin conocer las notas; de igual modo, las formas de leer cotidianamente la sección policiales de los periódicos difícilmente nos ayuden a comprender un intrincado fallo judicial ni los ingresantes a las universidades puedan con unas pocas lecturas incorporar los discursos propios de unas disciplinas y además responder preguntas al respecto. Pensarlo con las /los docentes en formación, y aún más, con toda/os lo que ejercen en la práctica, aparece como un camino posible; reflexionar sobre las prácticas como estudiante es un gran insumo para revisar las prácticas docentes.

Actualmente se cuestiona, en la práctica y discursivamente, que los jóvenes “no saben” leer y escribir; se plantea, además, que probablemente los docentes no han experimentado prácticas significativas relacionadas con la lectura y la escritura y se proponen cambios -a modo de mapas auxiliares- que apuntan a reforzar la lectura y la escritura.

En el medio, el desarrollo tecnológico nos invita a “nuevas” o no tan nuevas ya formas de leer y escribir: la inmediatez, la simultaneidad, el libro digital, etc. Pero, posiblemente, el recuerdo de los primeros vínculos con la lectura -los rastros

de la oralidad-, el acercamiento a las primeras letras, los primeros cuentos, los primeros libros; las marcas de las lecturas en la escuela -lo institucionalizado- y la lectura por fuera de la escuela -lo vernáculo- otorguen pistas, señales, caminos posibles por donde transitar en la formación docente y con ello en las instituciones defendiendo el círculo donde todos aprenden y enseñan alguna vez. Fortalecer la idea de que las/los docentes –de todos los niveles– son maestras y maestros de lectura y escritura; no abandonar el criterio de la enseñanza de estas prácticas a medida que se avanza en las etapas de formación y sostener fuertemente la idea de que la lectura es/debe ser un saber compartido demanda un gran esfuerzo pero también abre un camino de posibilidades si el verdadero horizonte es la inclusión.

Bibliografía

- Chartier, Anne-Marie (2004). “La enseñanza de la lectura o las paradojas de la innovación”, en *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. (pp.89) México, Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: FCE.
- Larrosa, Jorge (2003). “La experiencia y sus lenguajes”, conferencia presentada en el Seminario Internacional “La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI”. Buenos Aires, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación, noviembre de 2003.
- Larrosa, Jorge (2000). *Pedagogía profana. Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Otero, M (2008). “El maestro no puede ser un burócrata, debe ser un profesional. Entrevista a Emilia Ferreiro”, en Diario *La voz del interior*. [en línea]. Consultado el 1 de junio de 2015 en http://archivo.lavoz.com.ar/nota.asp?nota_id=184117

Construyendo la lecto-escritura: cómo hacerlo en la universidad

María Florencia Seré

Resumen: Cuando un/una joven ingresa a la universidad, no sólo debe adecuarse a la nueva institución (es decir, realizar una filiación institucional), sino que también debe aprender/aprehender los nuevos modos de leer y escribir que son planteados en el nivel superior. Esta situación se vuelve compleja si tenemos en cuenta que, muchas veces, no poder apropiarse de estas herramientas deriva en abandonar la carrera.

La lectura y la escritura, en este sentido, conforman herramientas esenciales para poder hacer frente a esta etapa. Sin embargo, es necesario reparar en el hecho de que los modos de hacerlo en la secundaria y en la universidad son disímiles; por ende, debemos partir del hecho de que los estudiantes se enfrentan a una lógica de acceso al conocimiento totalmente nueva.

Palabras claves: lectura - escritura – enseñanza – universidad - jóvenes.

Desde el principio de la historia, las palabras han tenido el objetivo nombrar las cosas. De hecho, hay un viejo argumento que sentencia, “no existe lo que no es susceptible de ser nombrado”. La clave de un buen escrito, entonces, debe ser encontrar el vocablo certero para cada ocasión. Pareciera una premisa simple y ante todo, concreta. Sin embargo, la Real Academia Española catalogó 270 millones de registros léxicos, de los cuales sólo usamos quinientos. Entonces, lo que creíamos era una tarea fácil, se vuelve intrincada y compleja. Sobre todo, si a esto agregamos que esas palabras deben amalgamarse en una totalidad; deben funcionar en un texto coherente, preciso y comunicable.

Así, el rol del comunicador social está dado en ser un activo partícipe y protagonista de su tiempo, comprendiendo los procesos en los cuales está inserto e intentando transmitir esas ideas a un otro de la manera más hábil y específica posible.

“Escribir exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura. Implica construir un nexo entre el conocimiento viejo y lo nuevo” (Carlino, 2006: 24).

Ante esta perspectiva, como docentes, como profesionales de la palabra debemos preguntarnos cómo enseñar lecto-escritura en el primer año de la universidad.

Claves de lectura, llaves para la comprensión

En primera instancia, para leer un texto hay que tener en cuenta que el mismo fue escrito por alguien que estaba atravesado por su tiempo. De esta manera, para comprender cómo debemos enseñar la lecto-escritura en el primer año de la universidad es necesario entender quiénes son los sujetos de nuestra práctica: los jóvenes ingresantes.

Es menester saber que los mismos transitan sus primeros pasos por una carrera y están llenos de dudas y de miedos. No sólo se enfrentan a una nueva institución, en la cual debe aprender a dirigirse de forma autónoma, sino que también están en plena búsqueda y constitución de su identidad profesional. A todos estos factores se les suman las exigencias propias del nivel superior, teniendo en cuenta que lo que se espera de los ingresantes a la universidad es que dispongan de las herramientas necesarias para el trabajo académico universitario.

En este escenario, la lectura y la escritura conforman herramientas esenciales para poder hacer frente a esta etapa. Sin embargo, es importante reparar en el hecho de que los modos de leer y escribir en la secundaria y en la universidad son disímiles; por ende, debemos partir del hecho de que los/as estudiantes se enfrentan a una lógica de acceso al conocimiento totalmente nueva.

Por este motivo, hay que desprenderse del prejuicio “los/as jóvenes no leen, no escriben” y tener en cuenta que las formas requeridas en la universidad son otras, desconocidas por el alumno.

Se debiera comprender que en cada nivel educativo existe una alfabetización determinada, una que le es totalmente propia que debe enseñar a sus estudiantes. Como consecuencia, en el ingreso a la universidad, éstos necesitan una nueva alfabetización académica, porque la alfabetización académica es constante; es un proceso con-

Construyendo la lecto-escritura:
cómo hacerlo en la universidad

tinuo. Leer y escribir, como prácticas socio-culturales, no son privativas de ningún nivel educativo, ni de una vez y para siempre. Se trata de un proceso que se da a lo largo de toda la formación de un sujeto (Carlino, 2005: 23-24).

De esta manera, Paula Carlino¹ insiste en la necesidad de leer y escribir en todas las materias. ¿Y cómo hacerlo? A través de la práctica constante y de la revisión de la propia escritura.

Entendiendo que los/as alumnos/as deben emprender un proceso de alfabetización, los docentes deberían cuestionarse sobre el modo más favorable para formar a los estudiantes que, año a año, ingresan a la universidad. Para cumplir con esta tarea es de suma importancia tener como horizonte educar de manera inclusiva.

Así, es menester definir de qué se habla cuando se piensa en inclusión, ya que, hoy en día es un término muy bastardeado. Ésta no debe garantizar, únicamente, el ingreso de los/as estudiantes a una carrera universitaria, sino que, asimismo, tiene que asegurar la retención, la permanencia y el egreso de nuevos/as profesionales, apuntando a una educación de calidad. De esta manera, se establece como factor signifiicante el binomio inclusión/calidad, dualidad que se cree difícil de amalgamar pero no imposible, y que tiene que ser el horizonte de un proyecto de educación a largo plazo.

La inclusión

es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en el proceso formal de enseñanza. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los sujetos del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema educar a todos los jóvenes. En este sentido, es entendida no como una técnica o una estrategia, sino como un enfoque (UNESCO, 2015).

En este punto, es importante dar cuenta de las diferencias entre los/as jóvenes que ingresan a la universidad y dar respuesta a sus intereses, capacidades y necesidades diversas. Enton-

¹ Dra. Del Conicet e Investigadora de la UBA, la cual ha investigado el concepto de alfabetización académica desde el año 2002, hasta la fecha.

ces, inclusión implica que esas distinciones sean contenidas en el esquema educacional.

El proceso de la enseñanza: la enseñanza como proceso

Entre las dificultades más comunes que expresan los/as estudiantes que ingresan a una carrera universitaria, se encuentran: el vocabulario acotado, los problemas para desarrollar un tema en profundidad, la comprensión de textos, la diferencia entre tema y argumento, el rastreo de la tesis, la distinción entre ideas principales y secundarias, la ortografía, la acentuación y la coherencia.

El panorama pareciera ser poco alentador para el/la alumno/a que está a punto de avanzar sobre su primer trabajo práctico. Sin embargo, es responsabilidad del estudiante y del docente en conjunto, construir un camino que posibilite el cumplimiento de esta meta.

Así, ver la enseñanza como proceso implica generar un vínculo en el aula a partir del cual la premisa sea la práctica constante. De esta manera, la escritura y la lectura, que antes para el/la alumno/a era un quehacer casi caprichoso, en el sentido de la irregularidad y de la inseguridad que la tarea misma representaba, se transformen en una labor habitual y consciente².

En este sentido, al final del ciclo, cuando el estudiante observa la totalidad de su producción, el mismo puede dar cuenta de las distancias entre aquel ingresante con miedos e incertidumbres que se desplegaba en sintonía con los modos de leer y escribir que había conocido en la escuela secundaria; en contraposición con un/una joven que en la práctica continua ha adquirido esos otros modos que se exigen en la universidad.

Las formas en que la escritura es presentada, enseñada y evaluada en la educación superior ameritan convertirse en un campo de estudios relevante, por cuanto las prácticas de escritura no son universales sino que sus usuarios conforman particulares comunidades letradas, y porque el modo en que la escritura es utilizada en las instituciones educativas configura una específica cultura en torno de lo escrito (Carlino, 2005: 145).

² En el sentido, de que el alumno entiende la dimensión que le implica adquirir la práctica constante de escritura en su formación.

La escritura y la lectura son los 'métodos' para aprender y todas las asignaturas dependen de estas prácticas para cumplir con sus objetivos didáctico-pedagógicos. Por eso, dichas formas deben ser enseñadas junto con los contenidos de cada materia. Escribir, leer y comprender son partes entrelazadas del proceso de la adquisición y de la producción del conocimiento.

Asimismo, la misión alfabetizadora adquirirá sentido en tanto se creen canales comunicacionales entre estudiantes y docentes, ya que los primeros requieren el acompañamiento de los segundos necesariamente y, por su parte, los/as formadores deben ser conscientes de la trascendencia de su guía durante el tránsito por el primer año de la universidad.

Producir textos para aprender

Para Carlino (2009), alfabetizar académicamente implica que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña, porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados que se espera formar y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas que estos graduados también deben conocer.

Así, como docentes es necesario comprender cuál es el lugar que ocupamos en la formación de los ingresantes y, para ello, hay que conocer cuáles son esos jóvenes sobre los que nuestra práctica tendrá incidencia; siempre teniendo como enfoque insustituible la inclusión educativa.

Sobre todo, tener en cuenta que este joven ha tomado una decisión y que, probablemente, sea una de las más trascendentales de su vida. En este marco, el éxito o fracaso de nuestra tarea en el aula es imprescindible para asegurar que el estudiante logre permanecer en la carrera y, finalmente, egresar de ella.

Por ese motivo, la enseñanza de la lectura y la escritura no debe finalizar en la escuela secundaria; sino que se tiene que prolongar en los estudios superiores a partir de la relación formada en el proceso de aprendizaje entre ambos actores mencionados, ya que leer, comprender y producir son partes de un proceso que puede tener resultados adversos, dependiendo de cómo sea llevado a la práctica.

Bibliografía

- AA.VV. (2009). Informe final de la investigación *Escribir, leer y aprender en la universidad*, dirigido por Paula Carlino. Profesorado en Relaciones del Trabajo de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. [en línea]. Consultado el 7 de junio de 2015. <http://www.relacionesdel-trabajo.fsoc.uba.ar/prod/alfabetizacion%20academica.pdf>.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005). “Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en las universidades de América del Norte”. *Revista de Educación* N° 336. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Carlino, P. Fernández, G. (2009). “¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la Universidad y las de la Escuela Secundaria?”. [en línea]. Consultado el 7 de junio de 2015. file:///C:/Users/CILE1/Downloads/31_03_Fernandez-Carlino.pdf
- UNESCO (2015). “Calidad de educación, alfabetización, diversidad e inclusión”. [en línea]. Consultado el 7 de junio de 2015. <http://www.unesco.org/new/es/office-in-montevideo/educacion/quality-of-education-diversity-inclusion/>

Construyendo la lecto-escritura:
cómo hacerlo en la universidad

Hábito lector y promoción de la lectura en las bibliotecas

Mariela Viñas

Resumen: Este trabajo descriptivo propone detallar la función primordial de las bibliotecas hoy en día, la cual es brindar a sus usuarios y a la comunidad en general, una herramienta fundamental para el fomento de la lectura y de la educación: el libro. Asimismo, se describen las actividades que se pueden llevar a cabo en las bibliotecas para promover la lectura a la sociedad.

Palabras Claves: lectura – promoción de la Lectura – bibliotecas - libros – hábito de la lectura.

Vivimos en tiempos de cambios, de avances de las tecnologías. Hoy en día, nos encontramos con diferentes medios para poder acceder y llegar a la información; las bibliotecas no han quedado exentas de este torbellino de cambios y han tenido que cambiar.

Las bibliotecas están consideradas como espacios de estudio, espacios sociales, de encuentro, de ocio y de consulta de todo tipo de material; son lugares donde la sociedad se acerca por una primordial razón: encontrarse con los libros.

Es allí y a través de esos documentos impresos, “los libros” (considerados el vínculo directo con la lectura), donde la sociedad se involucra y aprende a querer la lectura. Por lo tanto, de esta manera, las bibliotecas se transforman, dejan de ser tan solo una colección de libros que pueden ayudar a resolver un problema real o una consulta inmediata para convertirse en una posibilidad de desarrollo, de avance, de progreso...

Por ello, las bibliotecas ofrecen, a través de sus documentos, sus espacios físicos, sus actividades, sus servicios, su personal bibliotecario y sus comodidades, una diversidad de caminos para desarrollar y ampliar el potencial humano.

La lectura nos brinda diferentes mundos, impensados, inaccesibles, mágicos, que el lector puede alcanzar y hacer pro-

pios, apoderarse de ellos. Al mismo tiempo, la palabra despierta distintas emociones en quien la interpreta. Es así como se vuelve un medio de expresión y comunicación sin barreras temporales ni espaciales entre el autor y el lector. La lectura transforma y por lo tanto, el lector puede, a partir de este cambio interno, transformar su alrededor. Este proceso comienza con una exploración de la palabra escrita, a lo cual le sigue la creación de significados propios y culmina con la acción.

Dentro de las actividades propias que se llevan a cabo en las bibliotecas, encontramos la de promover y satisfacer la curiosidad de los usuarios. El espacio y el entorno brindan un ambiente de tranquilidad, respeto y confianza que tiene como finalidad principal facilitar la concentración y la convivencia. La biblioteca tiene una función de memoria colectiva, donde toda persona puede aportar su conocimiento, inquietud y experiencia acrecentando su cometido comunitario.

Tal como lo menciona Vega Barrera (2000),

para todos debe ser de importancia la lectura, ya que es el medio por el cual se puede mejorar la calidad de vida, ya que nos mantiene informados de todo lo que nos interesa y de cuanto acontece a nuestro alrededor, es un hábito que propicia el desarrollo de nuestra capacidad intelectual y espiritual en general, ya que cuando las personas leen adquieren conocimientos, dando como resultado una cultura más amplia que llega a ser para el individuo una satisfacción personal.

Por lo tanto, para crear el hábito de la lectura solo hay una manera de hacerlo: leer, involucrarnos con la lectura, es la forma de aplicar la ley del ejercicio también llamada “ley de formación de hábitos”. Para formar el hábito de leer, el ejercicio no ha de ser puramente repetición constante, sino que al realizarlo, se debe procurar que el acto sea placentero, atrayente, lo cual se logrará por la forma en que se motiva la lectura, por el ambiente en que se lee, el interés de lo que se va a leer. Todos estos factores ayudan a la creación consciente del *hábito de la lectura* (Vega Barrera, 2000, p. 1).

Es por ello, que las bibliotecas juegan el papel primordial en todo esto; son aquellas que fomentan la lectura y la promueven, generando lo que conocemos como hábito de la lectura. Además de la formación permanente, la creatividad, la comunicación, la enseñanza y la educación. La lectura es el medio

para mejorar la calidad de vida de diversas formas, pues nos sirve para informarnos de todo lo que nos interesa y lo que acontece a nuestro alrededor; es una satisfacción personal que uno adquiere tras ella.

Teresa Colomer indica que “partimos de la idea de que leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector (Sánchez Lozano, 2006: 1).

En el momento de promover la lectura, los bibliotecarios son los encargados de cumplir con esta misión “organizar actividades y campañas de animación lectora” con ayuda de colaboradores e interesados en el tema, haciendo hincapié en el objetivo propuesto.

La promoción de la lectura

Pero ¿qué entendemos por la promoción de la lectura? Se la denomina como aquellas actividades/acciones o conjunto de acciones que promueven la lectura en lugares o momentos en que no es habitual, y fundamentalmente, consiste en todas las acciones tendientes a la formación de lectores de calidad.

La promoción de la lectura puede ser, entonces, vista como ese conjunto de acciones estructuradas y sistematizadas, que responden a unos objetivos básicos de promoción y que utilizan permanentemente en cada una de las áreas culturales para acercar a todos a la lectura.

Está comprobado que los individuos de una sociedad que son capaces de leer y escribir, y tener hábitos estables de lectura, son también capaces de tener un pensamiento autónomo frente a la realidad que los rodea. En este sentido, las instituciones educativas y las bibliotecas tienen la obligación de la formación de usuarios lectores.

Entre las actividades que se llevan a cabo en este emprendimiento, figuran: fomento del hábito de la lectura; actividades de prácticas de la escritura, talleres de lectura y escritura en diferentes formatos; lecturas en voz alta para jóvenes, adultos, gente no vidente; encuentros de editoriales, autores, libreros; exposiciones; creación de clubes de lectura; conferencias, mesas redondas, recitales; fomento de la narración oral; etc. Todas ellas cumpliendo con los objetivos propuestos: incentivar

y enseñar a que los libros no muerden; los libros nos enseñan y nos abren nuevos mundos a los cuales podemos acceder.

Fomentar el gusto por la lectura equivale a ofrecer pautas que ayuden a disfrutar, apreciar y a valorar lo que se lee.

A modo de cierre...

Tal como comentamos, las bibliotecas son vitales y esenciales en la tarea de promoción de la lectura, son el refugio donde se protegen los libros del paso del tiempo de generación en generación, es donde prevalecen y prevalecerán los conocimientos. La lectura es placer y la actividad clave de la educación; las bibliotecas es donde ese placer se hace compartido.

La lectura no es solo un medio de acceder a los conocimientos, sino un poderoso instrumento que permite pensar y aprender. Fomentar ese gusto apasionado por la lectura es ofrecer pautas que ayuden a disfrutar, apreciar y valorar lo que se lee. Tal como bien lo dice y lo indica el nombre, el lector se forma, se va constituyendo, y es por ello que es fundamental las actividades que se realizan en las bibliotecas ya que cumplen el papel de formación continua del ciudadano.

Por último recordemos los libros son para los/as jóvenes, para los no tan jóvenes, para los chicos, para los/as chicos/as, para los/as altos/as, para los/as bajos/as, para los/as digitales, para los/as analógicos/as, para los/as de las ciencias, para los/as de las sociales, para los/as que tienen tiempo, para los/as que no lo tienen, para los/as que tienen ganas, para los/as que no las tienen, para los/as que ríen, para los/as que lloran, para los/as alumnos/as, para los/as profesores, para los/as bibliotecarios/as, en definitiva para todos... fomentemos y sigamos leyendo.

Bibliografía

- Alcón Jiménez, M. P. (2013). "El club de la lectura de la biblioteca universitaria de Albacete: la experiencia de un club de lectura universitario". *RUIDERAE - Revista de Unidades de Información*, 3. [en línea]. Consultado el 6 de junio de 2015 <http://ruiderae.revista.uclm.es/index.php/ruiderae/article/view/296>
- Arana Palacios, J.; Galindo Lizarde, B. (2009). *Leer y conversar: una introducción a los clubes de lectura*. Gijón: Trea.
- Bamberger, R. (1975). *La promoción de la lectura*. París: Unesco.
- Castillo, M. A. (2005). "Objetivo: fomentar la lectura". *Delibros*, 188, pp.16-22.

- Castronovo, A. (2003). *Nuevas propuestas en promoción de lectura*. Buenos Aires: Colihue.
- Gilardoni, C. (2013). “Los universitarios y la lectura”. *Infotecarios*. [en línea]. Consultado el 31 de mayo de 2015. <http://www.infotecarios.com/los-universitarios-y-la-lectura/>
- Ivarez Zapata, D... [et. al] (2008). La promoción de la lectura en las bibliotecas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Medellín, 31(1).
- *La Unesco y su programa IX: el acceso a los libros*. (1975). París: Unesco. [en línea]. Consultado el 31 de mayo de 2015. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001283/128329so.pdf>
- Marlasca Gutiérrez, M. B. (2004). “¿Cómo animar a leer desde la Biblioteca Pública?” Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas. *La biblioteca pública: compromiso de futuro*. Madrid: Ministerio de Cultura, Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria; pp. 298-303
- Merlo Vega, J. A. (2006). “Bibliotecas públicas y promoción de la lectura”. [en línea]. Consultado el 31 de mayo de 2015. http://www.europeana.eu/portal/record/2022701/oa1_gredos_usal_es_10366_18021.html
- Merlo Vega, J. A. (2013). “La biblioteca pública como promotora de la lectura: planes de lectura y experiencias de fomento lector en España”. Gredos. [en línea]. Consultado el 31 de mayo de 2015. <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/18023>
- Merlo Vega, J. A. (2006). Bibliotecas, educación y lectura: el encuentro esperado. En *Jornadas Bibliotecas y educación: una relación a debate*. Madrid: Biblioteca Nacional. [en línea]. Consultado el 31 de mayo de 2015. <http://www.sedic.es>
- Petit, M. (2009). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México: FCE.
- Sánchez Lozano, C. (2006). “El montaje de un programa de promoción de la lectura en la universidad”. *Educación y Biblioteca*. [en línea]. Consultado el 31 de mayo de 2015. http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/119271/1/EB18_N154_P42-50.pdf
- Vega Barrera, L. (2000). “Bibliotecas escolares y su función social en la promoción de la lectura”. *Bibl. Univ.*, Nueva Época, 3 (1). [en línea]. Consultado el 31 de mayo de 2015. <http://www.dgbiblio.unam.mx/servicios/dgb/publicdgb/bole/fulltext/volIII1/escolares.html>





El núcleo duro de la deserción

Rossana Viñas


Resumen: El concepto de deserción refiere al abandono de los estudios por parte del niño/a, adolescente, joven en cualquiera de los niveles educativos. Por supuesto, la interrupción de la formación educativa repercute no sólo en el presente de sus vidas, sino mucho más en su futuro.

La deserción escolar se ve influenciada por varios factores: familiares, personales, económicos, migratorios, de salud, afectivos y pedagógicos, que aumentan el riesgo estudiantil hacia el abandono escolar.

Este artículo trabaja desde la idea que el núcleo duro de la deserción se produce en los dos últimos años de la escuela secundaria y el primero de la universidad, y que las prácticas de lectura y escritura son herramientas fundamentales para el desarrollo académico.

Palabras clave: escuela secundaria - universidad – deserción – permanencia – lectura y escritura.

El pasaje de la escuela secundaria a la universidad es uno de los momentos más problemáticos en la vida de cualquier joven. Dudas, temores, representaciones sobre lo que vendrá, prácticas propias; introducirse a un mundo con otros códigos, con nuevas reglas y normas, con otros registros, con otras necesidades; un mundo donde debe arreglárselas solo porque justamente, uno de los postulados máximos de la universidad es la *autonomía estudiantil*: un estudiante capaz de manejarse de manera libre en la gestión de los insumos que necesite para su vida académico-universitaria. Eso implica desde lo relacionado con las materias y contenidos de sus carreras -bibliografía, trabajos prácticos, entre otros- hasta lo vinculado a lo administrativo: certificados de alumno regular o certificados analíticos, inscripción a materias y a finales, horarios de cursada, entre otros.



Y a pesar de las ganas con que el joven estudiante llega a las puertas de la universidad, la pregunta que surge en ese joven, entonces, es: “¿y qué hago?”

En este aspecto, y coincidiendo con Daniel Korinfe (2004), el investigador afirma que el final del nivel secundario hoy, implica altos niveles de incertidumbre, ya que es el momento de tomar decisiones sobre estudiar, capacitarse y/o buscar trabajo pero además, de ser “incluidos en los espacios sociales, educativos o laborales; o quedar afuera, a la intemperie. Lo que está en juego hoy, cuando hablamos de inserción educativa o laboral, es finalmente la inserción social” (Biollato; Boccardo; Lesquiuta, 2010: 2).


La inserción educativa es la inserción social, de ahí la importancia de pensar acciones que impliquen trabajar en los dos sentidos.

Cabe destacar que el origen de la escuela secundaria fue el de ser la preparatoria para los estudios universitarios. Durante el primer gobierno peronista (1945-1952), se creó el área técnica con el fin de la formación para el mundo del trabajo. Hoy, la meta, además de las dos mencionadas, son las de formar ciudadanos activos, con pensamiento crítico y capacidad en la toma de decisiones en un mundo de constantes cambios, tal como lo afirmara la Presidenta Dra. Cristina Fernández de Kirchner en la presentación del Plan Nacional de Educación para el quinquenio 2012-2016, el 04/02/2013.

Por eso mismo, es necesario tener presente que el tránsito de la escuela secundaria a la universidad es un proceso complejo que implica, no sólo un cambio de etapa educativa –con sus modos particulares de aprendizaje–, sino también diversas transformaciones personales, psicológicas y sociales que “requieren de una adaptación al nuevo sistema, tanto a nivel académico como social, para lograr la integración en la cultura universitaria” (Brito, 2012: 57).

Distintos autores sostienen que este proceso tiene una duración variable y comienza cuando el estudiante debe decidir su recorrido formativo, en el último año de la secundaria, sabiendo que éste condicionará su futura educación superior. Y termina tras la finalización del primer año universitario. Luego, continúa el proceso de formación y de egreso, con otras complejidades, dudas y certezas.

Coincidiendo con ello, arriesgamos la hipótesis que el proceso comienza en realidad, en el cuarto año de la secundaria y se



extiende hasta finalizado el primer año de los estudios superiores. Es en los dos últimos años del nivel secundario donde se produce una primera deserción con respecto a los/as ingresantes a ese nivel; luego, una segunda, en la zona de pasaje de la secundaria a la universidad; y por último, en la universidad misma. El 16-17-18 se conforma como el núcleo duro de la deserción. Las edades de las decisiones.

Del secundario egresan poco más de la mitad, en relación a su ingreso, y un escaso porcentaje de ellos continúa estudiando. Y aquí es donde aparece la necesidad de estudiar y analizar el porqué de ese egreso del nivel secundario y el porqué de ese ingreso a la universidad. El 16-17-18 es el desafío que nos interpela a todos/as quienes formamos parte de este sistema educativo actual.

Los cambios


El ingreso a cualquier carrera universitaria, es el momento en el cual el/la joven debe enfrentarse a nuevas prácticas en relación a la cultura institucional, a los estilos de enseñanza-aprendizaje, a la lectura, a la escritura, a la matemática, a la física, entre otras, la situación se vuelve más compleja.

Entre los desafíos con los que se encuentra aparecen: en primera instancia, la elección de la carrera (“¿será la adecuada?”, “¿cubrirá mis expectativas?”, “¿es lo que quiero?”).

En segundo lugar, debe afrontar la apropiación de una determinada cultura institucional, propia de la universidad. El/la estudiante se inserta en un espacio diferente al de sus experiencias previas. La participación en ese ámbito, las prácticas que debe llevar adelante en relación al manejo de trámites específicos y de técnicas de estudio, y organización personal para un nuevo escenario de enseñanza-aprendizaje en su vida académica; las formas de gestión y de gobierno de la universidad, presuponen un estudiante autónomo y participativo; poseedor de un *capital cultural*, adquirido con anterioridad.

En contrapartida, para el/la joven ingresante, esta cultura, en muchos casos, no le es totalmente propia; al contrario, le resulta complicada; por lo que debe preocuparse en adaptarse académica e institucionalmente.

En tercer lugar, y dependiendo de la disciplina que haya optado, las prácticas propias de la carrera elegida y los géneros discursivos de ella; el universo discursivo propio de esa elección.



Adaptarse a estas tres instancias implicará el éxito; el acceso total al mundo universitario. Mientras que de no producirse, el estudiante enfrentará la desilusión de no ver concretados sus sueños.


Tomando a la Universidad Nacional de La Plata –una de las tres más grandes del país- como caso, donde cada año ingresan casi 25 mil alumnos/as, de un diverso origen geográfico y social, éstos, todos/as llegan con similares ilusiones, miedos e incertidumbres acerca de lo que les sucederá en esos primeros primeros pasos en la facultad.

Y a pesar de los sueños y las ilusiones, gran cantidad de estos jóvenes son desplazados –y nos atrevemos a la palabra expulsados- de los claustros universitarios. Justamente, un importante porcentaje abandona en el primer tramo de su carrera. No obstante, esto no es nombrado en los discursos que circulan socialmente. Mucho menos se dice que en las instituciones educativas, perviven prácticas tradicionales muy alejadas de los saberes, las prácticas, las representaciones, los intereses y las necesidades de estos/as alumnos/as.

En la representación ideal de los profesores universitarios, sigue muy afianzada la idea de un estudiante de tiempo completo, con un *background* de conocimientos adquiridos en la cultura letrada y con competencias comunicativas “acordes” a las de un futuro profesional. Es decir que para muchos docentes, existe un *capital cultural* esperado de ese *alumno esperado* (Ezcurra, 2011: 54) y trabajan en el aula partiendo de esa premisa representada. Cuando en realidad, se debiera partir del capital cultural real que posea -sea cual fuera éste- el estudiante, para de esta manera lograr que éste pueda sortear las dificultades académicas que encuentre y así adquiriera el *habitus organizativo y académico* (Ezcurra, 2011: 55) que requiere la universidad.

En relación a esto, la investigadora Miriam Casco afirma que aún hoy, en las prácticas de enseñanza en el nivel superior persisten las representaciones de un *estudiante-receptor pasivo* a quien se le enseña a través de exposiciones monológicas y clases magistrales.

Una pedagogía de la “cabeza bien llena”, presidida por un docente-fuente y transmisor de informaciones (Arnaud) no hace más que reforzar, antes que desalentar, la pasividad intelectual y los hábitos contenidistas de los ingresantes. A veces, la práctica docente subraya



involuntariamente un presupuesto de los “novatos”: el problema de estudiar en la universidad es la cantidad que hay que leer, escuchar y aprender (Casco, 2007: 7).

La universidad espera que los jóvenes ingresantes a ella ya dispongan de las herramientas necesarias para el trabajo académico. En algunos casos, las poseen y se adaptan al nuevo escenario. Quienes no, tendrán como resultado el bajo rendimiento, o en la peor de las circunstancias, el atraso o el abandono; el fracaso.

Considerar e investigar el tema de la deserción y permanencia de los/as estudiantes en los dos últimos años de la escuela secundaria y en el primero de la universidad, asimismo, de cómo las prácticas de lectura y de escritura son parte de ello, es una preocupación de los distintos actores de los diferentes niveles educativos en la actualidad.


Sobre los/as estudiantes, la lectura y la escritura

Conocer al joven estudiante de una manera integral, nos permite, como docentes, desde nuestras prácticas, establecer líneas de continuidad y no rupturas entre un nivel educativo y otro.

En este sentido, la investigadora Viviana Estienne (2004: 37) sostiene que más allá de las problemáticas con las que llegan los estudiantes a la universidad, el lenguaje técnico y académico de los textos, la universidad y sus propias prácticas representan un cambio en los modos de leer, de escribir, de estudiar, de conocer que, muchas veces, los/las alumnos/as desconocen.

Y es que la alfabetización nunca se termina; el proceso es continuo; en todas las etapas de la vida y de la escolaridad, se aprende a leer y a escribir.

En cada nivel educativo existe una alfabetización determinada; una que le es totalmente propia y que debe enseñarse a sus estudiantes. Como consecuencia, en el ingreso a la universidad, los jóvenes necesitan de esa nueva alfabetización académica, diferente a la de la escuela secundaria, propia de la educación superior. Y es que leer y escribir, como prácticas socio-culturales, no son privativas de ningún nivel educativo. Se trata de un proceso que se da a lo largo de toda la formación de un sujeto e implican una herramienta para encarar cualquier desafío en la vida de las personas: una carrera universi-



taria, buscar trabajo, ayudar a la familia, reclamar derechos, realizar peticiones.

El ingreso a los estudios superiores involucra el entrar a una comunidad discursiva, la académica, en la que al mismo tiempo, de acuerdo a la carrera que haya elegido, se debe tener en cuenta la producción de conocimiento científico y el uso del lenguaje particular que ésta requiere. Asimismo, se pretende que el estudiante posea destrezas del campo propio y un dominio pleno de la comprensión y producción textual para poder manejarse frente a la variada y abundante información, y lograr una interacción comunicativa acorde a lo esperado (Tejerina Lobo, Sánchez Rodríguez, 2009: 92).

En el ideal de estudiante que aún se concibe en muchas instituciones, sigue apareciendo el concepto de un estudiante de tiempo completo, con un *background* de conocimientos adquiridos y que desde su rol de estudiante-recepto pasivo, los extenderá para convertirse en un profesional¹.

La descripción anterior es no comprender que el perfil de estudiante que llega a la universidad ha cambiado.

Durante los 60 y los 70, se hablaba de un estudiante “futuro profesional”. Los 90 muestran un alumno “secundarizado”, más escolar, menos autónomo y menos atado al futuro; y también compartido con el mundo laboral. Sobre finales de siglo, y principios del nuevo, un estudiante compartido, con el mundo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Por otra parte, las transformaciones se siguen sucediendo y existe una mayor distancia entre los requerimientos de la universidad como institución y las respuestas posibles de los/as ingresantes. El ideal de estudiante exclusivo de los estudios no existe como tal. Hay más casos de los/as alumnos/as “de paso”, los/as indecisos/os, los/as alumnos/as-trabajadores, los/as que “prueban”, y los/as que realmente están decididos y “afiliados” a la institución pero de los cuales sus relaciones saber-tiempo no son homogéneas (Casco, 2007: 6).

Y esto, por supuesto, afecta a las prácticas de lectura y de escritura, porque no se tiene en cuenta lo que el/a alumno puede o sabe hacer; sino lo que de manera ideal se piensa acerca de lo que sabe o se puede.

¹Conceptos tomados de Casco, Miriam. “Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación institucional”. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano ‘La Universidad como objeto de investigación’. 30 y 31 de agosto, y 1 de septiembre de 2007.



Porque leer y escribir son habilidades que no se aprenden de una vez y para siempre: se aprende a leer leyendo y se aprende a escribir, escribiendo. Y el fin es que los/as estudiantes puedan hacerlo.


Las reglas de la cultura universitaria pueden estar muy alejadas de los saberes, representaciones y valores estudiantiles, pero éstos no son todos descartables. Conocer la medida de esa disonancia parece el primer imperativo para mitigarla. Claro que esto no significa solamente detectar las carencias estudiantiles sino también identificar las contradicciones de un sistema de enseñanza en el que perviven prácticas no favorecedoras de aprendizajes legítimos (Casco, 2007: 11).

La actualidad de la problemática y el debate alrededor de ella demuestran la necesidad académica, social y política de investigarlas y de ir a la acción para, de esta forma, lograr una articulación escuela secundaria-universidad que permita la inclusión y la igualdad de oportunidades.

La Mg. Casco observa y analiza el panorama general para luego, puntualizar en la universidad, apuntando a que la escuela secundaria en la historia escolar de muchos chicos es una especie de *impasse* y en esos años, se pierde mucho de lo logrado con la alfabetización inicial. “De todas maneras, no digo que no se hagan cosas. De hecho, cuando en los talleres iniciales de escritura en primer año de la universidad preguntamos por sus lecturas, la mayoría de los libros que los estudiantes declaran haber leído son los de lectura obligatoria de la escuela secundaria. Pero se hacen menos cosas de las que sería conveniente para prepararlos para estudios superiores. Para empezar, en la secundaria no se escribe o se escribe poco. Para continuar, en la secundaria los estudiantes tienen poca o ninguna devolución-corrección de sus escritos (en el caso de que se les solicite escribir)”².

Por otra parte, en la observación de la universidad en sí, Casco reflexiona que “otro aspecto a considerar es el referido a los ‘nuevos públicos estudiantiles’ y a la masificación de la matrícula universitaria”. Sucede que en muchos casos, los actores institucionales responsables continúan trabajando sobre diseños curriculares y programas de cátedra destinados a un perfil de estudiante que se condice con representaciones del

²Entrevista realizada por la autora del artículo, citada en su tesis doctoral: Viñas, Rossana (2014). Tesis doctoral “Ser joven, leer y escribir en la universidad”. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.



pasado, “no con los nuevos perfiles estudiantiles (que son más heterogéneos y en los que aparecen fenómenos nuevos, como por ejemplo el de anotarse en una carrera para “hacer experiencia universitaria” mientras se decide otra carrera que será la definitiva)³.

Hoy, la diversidad y la heterogeneidad son características comunes en las aulas de nuestras escuelas y/o universidad. Y representan otro de los desafíos que debemos enfrentar como docentes.

Educar desde la diversidad, sabiendo que se enseña en todos los niveles –y la universidad no queda exenta-, entendiendo que la masividad no va en detrimento de la calidad y que el trinomio masividad-heterogeneidad-calidad es posible; teniendo en cuenta que la educación es un derecho; pensando y trabajando a la escritura y la lectura como procesos de inclusión; es transformar no sólo a los individuos, sino también a la sociedad. Quien escribe bien puede manifestarse, reclamar sus derechos; puede ser escuchado y ser tenido en cuenta... puede ser feliz; puede soñar.

La escuela y la universidad deben conformar nuestras agendas de investigación, para de esta forma, lograr una efectiva articulación escuela secundaria-universidad inclusiva e igualitaria. “Con oportunidades para todas y todos en una Argentina que cada vez más, cada día más, invita a soñar y a ser parte de una historia que vale la pena ser vivida y merece ser contada... Porque la inclusión educativa y social, son la verdadera justicia social” (Viñas: 2014, 221).

Bibliografía

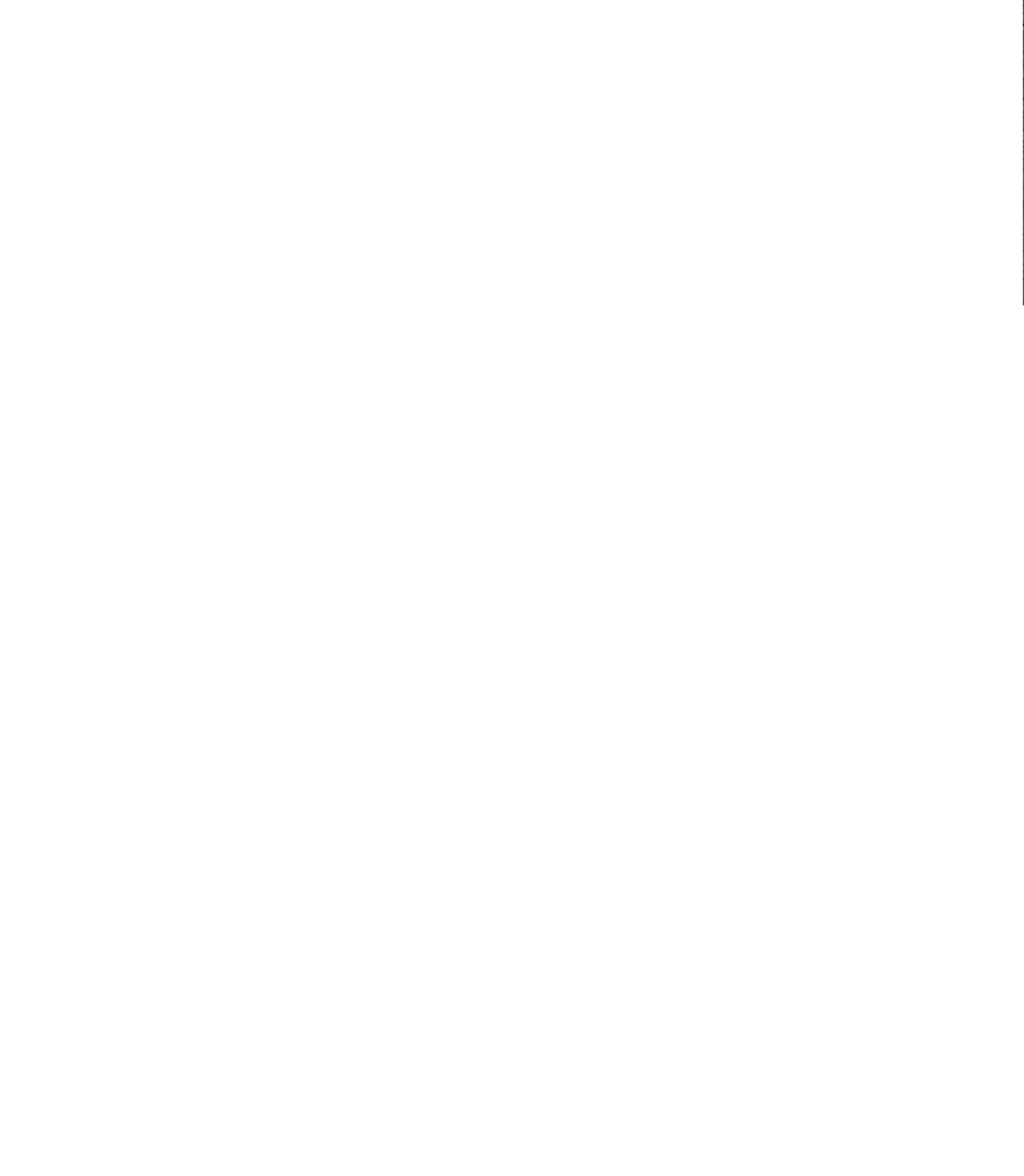
- Biolatto, Renato; Boccardo, Liliana; Lesquiuta, M. Cristina (2010). “Acceso y permanencia en una educación de calidad: el ingreso a la universidad, un puente a atravesar”. Congreso Iberoamericano de Educación: un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos. Buenos Aires, 13, 14 y 15 de septiembre de 2010.
- Casco, Miriam (2007). “Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación institucional”. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano ‘La Universidad como objeto de investigación’.
- Casco, Miriam (2009). “Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad”. En Revista *Coherencia*. Vol. 6 Nro. 11. Colombia, pp. 223-260.
- Ezcurra, Ana María (2011). *Igualdad en la educación superior. Un desafío*

³ Idem nota 2.



mundial. Los Polvorines, General Sarmiento: Instituto de Estudios y Capacitación, Federación Nacional de Docentes Universitarios, Colección Educación, Serie Universidad.

- Korinfel, D. (2004). “Introducción” en *Juventud, Educación y Trabajo: debates en Orientación Vocacional, Escuela Media y trayectos futuros*. Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Rascován, S. (2004). “Las elecciones vocacionales de los jóvenes al finalizar sus estudios” en *Juventud, Educación y Trabajo: debates en Orientación Vocacional, Escuela Media y trayectos futuros*. Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Sileoni, Alberto (2012). “Una secundaria distinta y mejor para todos”, en *Diario Página/12*. [en línea] Consultado el 7 de junio de 2015: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-200994-2012-08-14.html>
- Tejerina Sánchez, Isabel; Sánchez Rodríguez, Susana (2009). “La escritura académica en la universidad” en Martos Eloy - Rösing Tania M. K. (Coords.), *Prácticas de Lectura y de Escritura*. Universidade de Passo Fundo: UPF Editora, pp. 91-114.
- Tiramonti, Guillermina-Montes, Nancy (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial, Flacso.
- Viñas, Rossana (2014). Tesis doctoral “Ser joven, leer y escribir en la universidad”. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.





Un abordaje al medio radiofónico

En el aire

María Daniela Allegrucci

Resumen: Nació a principios de siglo pasado y aún hoy sigue resignificándose y reinventándose. La radio, portadora de sentidos, creadora de universos, ha mutado y sobrevivido pese a los avances tecnológicos. Desde “Los locos de la Azotea” a los programas más emblemáticos de la historia de la radiofonía argentina, el mundo del éter traspasa las fronteras simbólicas y discursivas, se sobrepone a los nuevos paradigmas multimediales, construyendo así nuevos sentidos y formas de interpelación.

Palabras claves: radio – medios – escritura – tecnologías – discurso.

Hay un universo que se expande cuando se enciende la perilla del ON – OFF. La radio, ese mundo tan sonoro que recorre el éter es uno de los medios de comunicación más legendario, junto con la gráfica. Pasan los años y se transforma, la radio muta, siempre en constante movimiento desplegando ese arte que muchos llaman magia.

La ciudad aún no despierta, pero algunos autos y colectivos circulan calentando los motores en cualquier mañana de invierno de cualquier lugar del mundo. Y ella está ahí siempre sonando, con muy pocos intervalos de silencio, sobretudo en madrugada. La fiel compañera: la radio.

“Son las 6:00, la temperatura 14°C, la humedad 65 %. Quedate con nosotros que así arranca la mañana de la radio”, dice esa voz amigable y sugerente, que te envuelve como el aroma del café, mientras salís de la cama y refriegas los ojos.

La voz te lleva, te invita a no cambiar de dial y quedarte todo el día a la programación que te ofrece la emisora, sea cual sea, pero que te acompaña, siempre.

Desde la década del 1920 hasta nuestros días, la radio es el único medio con una condición esencial, más allá de uso e incorporación de las nuevas tecnologías y el *aggiornamento* de nuevos dispositivos, se la puede trasladar de lugar en lugar, y eso, por esencia, la hace única.

¿Quién iba a pensar que cuatro estudiantes de medicina, a principios de siglo pasado iban a revolucionar el mundo de la comunicación? Sin embargo, fue lo que ocurrió. “Los locos de la Azotea”, iniciaron los primeros pasos en la radiofonía argentina, un 27 de agosto de 1920. El proyecto encabezado por el Dr. Enrique Telémaco Susini y sus tres colaboradores: César Guerrico, Luis Romero Carranza y Miguel Mujica, quienes transmitieron en vivo desde la terraza del Teatro Coliseo de la Ciudad de Buenos Aires, la obra “Parsifal” de Wagner.

Dividida en un primer lustro que podemos reconocer como experimental y un segundo que representa el despegue, la década del 20 insinuaba y luego exponía con cruda realidad el antagonismo entre dos corrientes que se disputaban el predominio: la corriente cultural, inspirada por los fundadores de la radio, cuyos objetivos se encerraban en la misma denominación y la corriente comercial, movida por gente que sabía menos de radio pero más de negocios que veía en la radiodifusión una actividad prometedoramente lucrativa (Gallo, 2001: 13).

Desde entonces hasta hoy, este medio entrañable que se impuso en todos los hogares, pasó por innumerables transformaciones, fue voz cantante, peleó con titanes, se silenció y volvió a hacerse oír, generando una memoria colectiva tan potente que aún sigue intacta.

Al decir de María Cristina Matta, “los medios han dejado de ser canales para convertirse en espacios de negociación, de contrato, de pugna, por el sentido”, la praxis, está dada en la interlocución que se produce con los oyentes a través del dial, “donde emisores y receptores adquieren nuevas jerarquías y dimensión en el proceso de enunciación”.

El aire es un gran guión literario en el que, la mayoría de las veces, se escribe en vivo. Cantidad de personas trabajando al unísono, para hacer un trabajo formidable, muy pocas cosas quedan libradas al azar. Por eso conductores, entrevistadores, columnistas, locutores, productores, operadores y editores, salen a escena a veces improvisados, otras pautados, haciendo de ese espacio una gran caja de resonancia, de los miles y miles de universos posibles.

Pero, ¿cómo escribir en radio?

El aire se piensa, se trabaja, se estudia, se investiga, se produce, se pre-produce, todo a pasos agigantados, porque la radio es instantaneidad. Y hay voces que interpelan, que nos transportan a un sinfín de sentidos y significados que abren nuevos espacios de posibilidades discursivas, simbólicas y retóricas.

La radio como medio sonoro, no se apoya en elementos visuales y se considera un medio de flujo porque, una vez que se dijo algo no hay vuelta atrás, como sí ocurre en la gráfica.

Esta ventaja que otorga el medio, permite poder hacer otras cosas mientras se escucha radio, pero para captar la atención del oyente, es necesario utilizar elementos que consigan, como la brevedad de los mensajes, la expresividad y jerarquización en los contenidos.

La radio entonces, impone una lógica de escritura muy diferente a la que impera en otros medios de comunicación, ya que debe transmitir un mensaje comprensible, con un lenguaje y una sintaxis sencilla eliminando los elementos que complican la comprensión, como por ejemplo, redondear las cifras y evitar las siglas largas que, en conjunto con una correcta locución, posibilita las inflexiones para que el discurso no resulte monótono.

A su vez, el silencio, como en la cotidianeidad, está ausente por momentos, aunque por otros se vuelve necesario. Las pausas, los intervalos, la música que sube y baja y aparece de repente, son todos indicios de una vanguardia que se recrea constantemente en el aire.

Haciendo un repaso por el dial, desde la AM 590 hasta la FM 107.9, la cantidad de variedades y propuestas es incalculable: programas periodísticos, musicales, informativos, de espectáculos, deportivos, religiosos entre tantos, forman el espectro radial. Y siguiendo la línea literaria, en los contenidos de la radio se exponen géneros y formatos, es decir, los tipos radiales bajo los cuales se agrupan y ordenan los estilos y la información.

Incontables personalidades y programas han calado muy hondo en la historia de este medio: “Los Pérez García”, “Los cinco grandes del buen humor”, “La revista dislocada”, “Argentinísima”, “Rapidísimo”, “Radio Bangkok”, “La venganza será terrible”, “¿Cuál es?” Como también, conductores y locutores que supieron marcar la impronta del aire: Cacho Fontana, Antonio Carrizo, Héctor Larrea, Mario Pergolini, Lalo Mir, José

María Muñoz, Víctor Hugo Morales, Alejandro Dolina, Juan Alberto Badía, sólo por mencionar algunos.

Nuevos desafíos

Desde sus orígenes a estas épocas, la radio, como medio de comunicación y producto cultural, ha ido mutando y transformando su impronta. Y, con el devenir de la tecnología y la digitalización, mayor fue su expansión.

En base a ello, explica Martín Becerra, es posible hablar de medios masivos de comunicación cuando existe una consolidación de la relación entre usos/consumos y diseminación/apropiación de tecnologías de la información en formatos específicos. Y parafraseando a Raymond Williams, refiere “las comunicaciones son siempre una forma de relación social, y los sistemas de comunicaciones deben considerarse siempre instituciones sociales” (2013).

Y estos nuevos dispositivos tecnológicos, hablan justamente de las nuevas formas culturales en que se consumen los medios y los espacios donde circula la información.


Sobre la base de ello, la radio es un universo descomunal, donde se generan tramas y texturas a través de los sonidos, la música, los efectos y los silencios. Y se suma, la voz locutada e interpretada que, otorga afectividad y persuasión en la transmisión de mensajes.

En ese sentido, es interesante remarcar la necesidad de pensar desde otros lugares, a partir de la nueva Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual, vinculada a descentrar la mirada, romper las diferencias y, continuar la discusión en torno a la radio desde distintos espacios fundamentales, e introducir el rol social y simbólico que tienen tanto las radios comunitarias, como las alternativas y educativas.

Como punto de partida, repensarlas desde las dimensiones de transformaciones culturales y políticas que interactúan en determinados contextos y situaciones, afectando y resignificando, los sentidos establecidos.

La mediatización de las sociedades, los fenómenos relacionados con la globalización y los procesos de consolidación democrática, marcan nuevas vías de apertura en las formas de hacer medios.

Sin dejar de lado el escenario de convergencia mediática y el uso de las redes sociales, Carlos Ulanovsky, uno de los exponentes de la radio expresa:



Todos los medios están atravesando hoy un momento de transición por la irrupción de la era digital, que no sé dónde nos va a depositar. Y la radio que se hace, es una radio con imagen. Remite a la pantalla de la computadora. Todos los programas están conectados a las redes sociales. Pensemos en una situación como la de esta semana, en la que un millón y medio de personas quedó en la calle por el paro de trenes. Todas esas personas tienen teléfonos celulares con los que pueden filmar, grabar. Entonces, hay un millón y medio de cronistas que llegan antes que el movilero. Esto es muy novedoso, y me parece que todavía es de consecuencias no definidas. Muchos estudios tienen cámaras. Hoy, la radio remite de una manera fuertísima a Internet y las redes sociales. Ahí está el futuro (2013).

Y los días de radio pasan sin demasiado preámbulo, amoldándose a un mundo que avanza y se topa con todo lo que tiene de frente, modificando así, los hábitos, los modos de escucha y la participación del público/oyente.

La gran caja de resonancia, que explora texturas y mixturas de las más variadas musicalidades, siempre seguirá ahí, cuando nos levantamos para ir a trabajar o cuando nos acostamos, después de una larga jornada, pero siempre acompañándonos con esa magia intacta de los años 20.

Bibliografía

- Becerra, M. (2013). “Relaciones entre medios y política en América Latina: nuevo escenario y nuevas regulaciones en el Siglo XXI”. En “Los medios de comunicación como actores políticos: desafíos para el análisis actual en sociedades latinoamericanas”, CAICYT CONICET (<http://cursos.caicyt.gov.ar/>), Argentina.
- Gallo, R. (2001). *La radio ese mundo tan sonoro*. Buenos Aires. Ediciones Corregidor.
- Matta, M. Cristina. (1993). “La radio: una relación comunicativa”. Revista Académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social. *Diálogos de la Comunicación*, núm.35.
- Petti, A. (2013). “Carlos Ulanovsky, el gran homenajeado”, en diario *La Nación*. [en línea] Consultado el 1 de junio de 2015. <http://www.lanacion.com.ar/1599140-carlos-ulanovsky-el-gran-homenajeado>.
- Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual.

El zócalo, la base de la pared informativa en la TV

Gonzalo Annuasi

Resumen: El zócalo constituye uno de los pocos elementos escritos en la pantalla de TV y resulta fundamental en la contextualización de la información. Los nuevos hábitos de consumo televisivo obligan a repensar y analizar los procesos de lectura y escritura de este espacio, minimizado, pero con enorme poder de construcción de la realidad mediática. Un breve repaso por algunos casos pueden dar cuenta de las prácticas periodísticas más comunes.

Palabras clave: televisión – zócalo – periodismo – lectura - escritura.

En reiterados ensayos e investigaciones sobre hábitos sociales, ya sea focalizados en niños, jóvenes o adultos, se ubica a la televisión como el personaje siniestro en la novela de la lectura y la escritura. Este villano desprejuiciado, y siempre permeable a los caprichos del mercado del entretenimiento, condensaría los dos elementos clave para minimizar al máximo las prácticas de lecto-escritura en ese medio: los estímulos visuales, con mucho movimiento y colores, y los sonoros. Ambos, complementados con el amplio desarrollo tecnológico del último tiempo que posibilitaron imágenes en altísima definición, sonido envolvente y hasta efectos tridimensionales. Sin embargo, desde un pequeño reducto invisibilizado, escribir para la pantalla televisiva, por un lado, y leer lo que la pantalla propone, constituyen dos prácticas fundamentales en la construcción de sentido de lo que, mientras tanto, allí transcurre.

En la Argentina, la proliferación desde hace varios años de programas televisivos y publicaciones dedicados a analizar cómo los medios masivos de comunicación construyen sus discursos –quebrando así una práctica que hasta entonces estaba recluida en la academia- puso en superficie el rol de los zócalos en la pantalla de TV.

Si bien su denominación puede variar según el lugar donde se resida, comúnmente se identifica al zócalo como aquellos elementos textuales ubicados en la parte inferior de la pantalla, que ocupan casi todo el ancho y que, según el medio y la circunstancia, puede tener de una a cinco líneas –fijas o en movimiento–, y que podrían tener cierta referencia de uso con los tradicionales elementos de titulación de los artículos de la prensa gráfica.



Fig. 1: Zócalo de una línea, con un título.



Fig. 2: Zócalo a tres líneas, con título y bajada.




Fig. 3. Zócalo a tres líneas: volanta, título específico y título general.



Fig. 4. Zócalo a cuatro líneas: volanta, título a dos líneas y “cablera” de títulos inferior.

Sin embargo, en el último tiempo, el zócalo dejó de ser utilizado como mero elemento de titulación fijo durante todo el transcurso del segmento, para transformarse en un espacio dinámico donde se condensan citas textuales o las ideas principales de lo que se está abordando a medida que avanza con



el desarrollo. Y a eso se le suma un espacio, generalmente en la línea inferior, donde se incorpora un banner con noticias. La complejización de la construcción visual escrita en la pantalla televisiva, con varios niveles de lectura, multiplicidad de elementos, e incluso información circulante que nada tiene que ver con lo que se está desplegando en el resto de la imagen abren nuevos interrogantes en el campo de la lecto-escritura. En este sentido, la producción escrita que muestra la TV (fundamentalmente canales de noticias o programas informativos) cobra otro valor, atendiendo también a los nuevos usos que se le da desde hace no mucho más de una década. La instalación de televisores en salas de espera, oficinas públicas y privadas, bares y restaurantes, entre otros, generó un nuevo fenómeno de consumo: miles de personas que se encuentran diariamente viendo/mirando una pantalla, generalmente en forma involuntaria, y que en la mayoría de los casos se encuentra sin volumen. La ausencia del estímulo sonoro posiciona al zócalo como el elemento de vital importancia para la contextualización de las imágenes que se van sucediendo. Es así que, también involuntariamente, el televidente distraído se transforma en un lector compulsivo de todo lo que transcurre / se escribe en la pantalla. Frente a este escenario, el repaso de algunas situaciones que salieron al aire, constituye un incipiente disparador para repensar las prácticas periodísticas y analizar críticamente las decisiones editoriales con intencionalidades manifiestas.

El ejercicio profesional y las condiciones de producción

Sin dudas, en el proceso de construcción de la noticia, los trabajadores de prensa hoy se encuentran en una situación compleja. Las redacciones integradas, el periodista multiformato y las exigencias empresariales de los grandes multimedios son parte de una dinámica actual que contribuye a la precarización laboral.

Estos fenómenos, pueden visualizarse en la prensa gráfica en las dificultades gramaticales, sintácticas y/u ortográficas que pueden observarse en los diarios de mayor tirada del país. La cantidad de páginas para “llenar” y la reducción de personal en el área de corrección son claves para estos fenómenos.

En la TV, el personal encargado del zócalo no está ajeno a esta situación: el “zocalero” bien puede ser un periodista o un téc-

nico operador de videograph, y que trabaja bajo la tutela de un productor cuya multiplicidad de tareas resulta también un factor condicionante.

Estas situaciones, sin pretender plantearse como justificativo, sin dudas son uno de los principales motivos para comprender algunos errores televisivos:

En el grupo de los más inofensivos, pueden ubicarse aquellos con errores ortográficos o de tipeo:



El zócalo, la base de la pared
informativa en la TV

En un rango siguiente, podrían ubicarse aquellos zócalos cuyo error de tipeo afectan directamente el sentido del zócalo:



Luego, podrían ubicarse aquellos zócalos que terminan presentando errores conceptuales en su desarrollo:



El zócalo, la base de la pared informativa en la TV

Finalmente, se encuentran aquellos zócalos que presentan adjetivaciones o construcciones textuales innecesarias en relación al contexto:





El zócalo como herramienta de (des)información

Más allá de aquellos zócalos que pueden catalogarse como sin dobles intencionalidades y que podrían ser atribuidos a un descuido, existen otros que son construidos con una manifiesta intencionalidad editorial.

Y en ese sentido, es de destacar que la apoyatura del zócalo en la construcción informativa, como ya se mencionó, constituye un elemento muy importante, no sólo frente a la ausencia de sonido, sino que representa la exposición de la idea principal, lo que posee la relevancia suficiente como para ser destacado. En este sentido, la señal de noticias *Todo Noticias*, el segundo medio televisivo en importancia del Grupo Clarín, después de *Canal 13*, demostró una capacidad particular de utilizar el zócalo como una clara herramienta de editorialización, en algunos casos. En otros, constituyó un evidente proceso de manipulación informativa, modificando citas textuales de entrevistados en concordancia con los lineamientos de su política editorial.

Si bien la construcción de la imagen televisiva durante el conflicto de las patronales agropecuarias con el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner en 2008 fue también un caso de estudio (como la utilización de la pantalla partida durante los discursos de la presidenta), el debate en torno a la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual de 2009 marcaron un punto alto en lo que refiere a zócalos.

El zócalo, la base de la pared
informativa en la TV

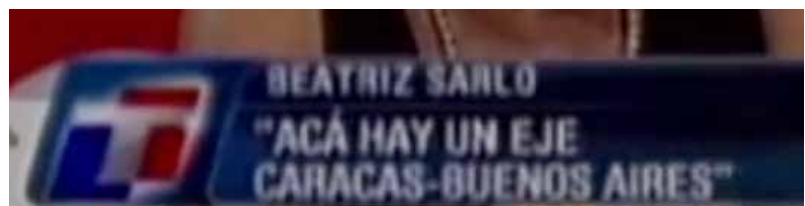
No sólo la consigna “TN PUEDE DESAPARECER” tuvo amplia difusión, sino que también la forma de referenciar al proyecto de ley en debate fue abordado editorialmente de una manera particular: “LEY K DE CONTROL DE MEDIOS” o “LEY DE MEDIOS K”:



Si bien estos casos reflejan una postura editorial, existieron otros casos de deliberada modificación del sentido de la idea del orador.

Para ello, se articula el discurso original, con el zócalo utilizado en la pantalla de *TN*:

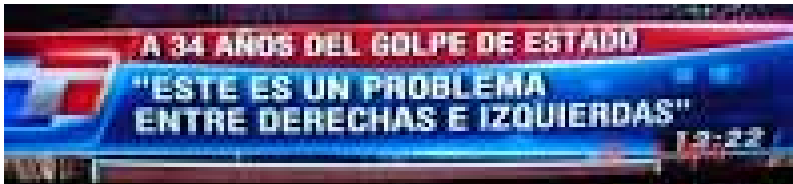
Beatriz Sarlo (Intelectual): “A mí me parecería un error decir que hay un eje Caracas – Buenos Aires. Yo creo que los procesos son completamente diferentes, en Venezuela y en Argentina. [...] Me parece que son procesos diferentes, son líderes de características diferentes; Chávez es verdaderamente un líder carismático, gran orador...”



Miguel Bein (Economista): “Estamos diciendo que Argentina estuvo al borde de, eventualmente, estar metida en una crisis financiera hace un año. Hoy tomó aire y es un país donde la economía funciona, con los mismos problemas que teníamos antes. Argentina está creciendo, va a crecer muy fuerte este año, más del 6%, probablemente...”



Cristina Fernández de Kirchner (Presidenta de la Nación): “Nosotros tenemos nuestro corazón [...], pero no se confundan que este es un problema de derechas y de izquierdas, no. Yo conozco gente que no piensa igual que yo, yo conozco gente que puedo definir marcadamente de derecha conservadora, y sin embargo nunca puede estar de acuerdo con procedimientos como los que hemos vivido durante la dictadura militar”.



Palabras finales

Si bien los trabajos de estudios televisivos dan cuenta con mayor profundidad varios de los procesos de construcción visual o informativa planteados, es fundamental repensar el rol de la lectura y la escritura en televisión ya que hoy, probablemente, sea el segundo o tercer dispositivo electrónico de acceso a la lectura de la mayoría de las personas, detrás del celular y la computadora.

Analizar con detenimiento qué y cómo se escribe en TV y en qué condiciones se accede a ello sin dudas resulta de particular interés para comprender las nuevas prácticas periodístico-empresariales que construyen la realidad que nos rodea.

El zócalo, la base de la pared
informativa en la TV



Predicando sujetos

Escritura y tecnologías

Griselda Casabone

Resumen: La escritura, en los cada vez más estrechos intersticios que la tecnología nos deja librados, desarrolla estrategias de negociación y luego de algunos iniciales traspies, encuentra la forma de asimilar los aparatos y, lo más significativo, esperanzador: trascenderlos.

Como efecto secundario, seguramente no planificado, del medio de la red, del corazón de esta babel de intimidad que (se) grita, se erigen nuevos foros, foros que como en los orígenes de la democracia, comienzan a encauzar estas intimidades según gustos, intereses, necesidades, y construyendo, lenta, casi imperceptiblemente, la compleja trama de lo colectivo, la polis cibernética.

Palabras clave: escritura - TICs - redes sociales - dispositivos - cambios.

“Presentía que la historia estaba pasando junto a nosotros y nos acariciaba suavemente como la brisa fresca del río”.

Scalabrini Ortíz

Los dispositivos tecnológicos desafían la capacidad humana de adaptación y dominio; en cuanto creemos dominar uno, irrumpe otro –nuevo, diferente, más sofisticado- para confirmarnos lo evidente: la tecnología ya no es accesoria, un auxilio para hacernos la vida más confortable: constituye y organiza nuestras subjetividades y a través de ellas, constituye y organiza lo común, lo público.

-“☺”

Y con cada novedad, se actualiza el debate: ¿qué pasa con la palabra? ¿Llega el fin de la escritura, de la lectura?

La escritura ocupa –y seguirá ocupando- un lugar preponderante en el devenir de la humanidad. Aunque no es objeto de este trabajo, son harto conocidas las diputas frente a “la amenaza” de cada innovación tecnológica y los consecuentes debates en torno de las maneras catastróficas en que impactarían en la “sagrada” escritura, en la lectura.

Lo que nos interesa, aquí, es pensar de qué manera estas técnicas inciden en los contenidos. Es decir, si hasta fines del siglo XX uno de los valores de la escritura estaba, precisamente, en la libertad del sujeto de elegir sin restricciones sobre qué hablar y escribir, la primera lectura que surge es que ese valor ha dejado de ser prioritario o, al menos, que ya no es el único.

-“Me gusta”.

Las técnicas tienen sus aliados y detractores y mientras los expertos analizan y debaten, los usuarios “las usan” y (se) comunican.

La escritura, en los cada vez más estrechos intersticios que la tecnología nos deja librados, desarrolla estrategias de negociación y luego de algunos iniciales traspiés, encuentra la forma de asimilar los aparatos y, lo más significativo, esperanzador: trascenderlos.

En apariencia, *Facebook*, *Twitter*, *Wassap*, las etiquetas (*hashtag*), irrumpen en nuestras prácticas habituales, se instalan y modifican nuestros modos de interactuar: cada vez menos ciudadanos pueden vivir al margen de estos dispositivos. *Si no estás, no existís*. Y más. Se trata 1) de estar; 2) de cierta manera.

-“Si tiene que ser será... — 😊 me siento feliz”.

(Estado de *Facebook*)

Detrás de cierta apariencia de libertad ilimitada –en cantidad de usuarios y extensión planetaria- desconocida hasta ahora, la realidad revela que las aplicaciones comunicacionales surgen determinando la agenda y los requisitos que debe satisfacer para que logre “hacerse” pública. Junto con las formas, la tecnología direcciona los contenidos:

La apelación a la subjetividad, la interioridad, que el sujeto “se cuenta” como en un diario íntimo publicado, sin reservas. El

territorio que el medio habilita desde estas indicaciones es el de la intimidad, el yo exponiéndose, exhibiéndose, mostrándose a “los amigos”, en palabra e imagen, desnudando una reflexión, un sentimiento, una instantaneidad en un presente constante: qué estás haciendo ahora, cómo te sentís *ahora*, qué pensás *ahora*.

-“Gracias por no ser como no te sale”.

(Mensaje a través de *Wassap*)

Se trataría de contar(se) todo, decirse(se), llamar la atención como un medio para lograr reconocimiento, aceptación. Pero es la narración de una subjetividad que nace disociada: *X #sesientefeliz*, como si al relatarse en tercera persona, al anunciar el estado emocional, la felicidad se volviera menos una declaración de voluntad que un dato verificable: una existencia.

Los dispositivos también regulan la extensión. Se impone la brevedad: en pocas líneas –incluso en caracteres– el usuario, para poder ser y disfrutar de ese momento de explosión del yo, se ve desafiado a ejercitar nuevas síntesis.

La utilización de un metalenguaje integrado por signos hasta ahora ajenos a la escritura convencional (# @), emoticones (☺, ;D), imágenes animadas, abreviaturas, alteraciones de la escritura canónica, nuevas sintaxis que completan faltas del lenguaje (el género, por ejemplo) y a veces reemplazan estructuras completas de sentido (“Ktal? Kdamos oy en ksa. TQM. Bsss”), promoviendo una interpretación incierta en su apertura, pero que no clausura el intercambio; en todo caso, lo deja en suspenso.

Ordenan, a un aparente pasivo usuario, el recorrido: me gusta/ya no me gusta; comenta, responde, comparte, etiqueta a tus amigos.

Una primera lectura, ya que estamos en tema, podría alentar la perspectiva pesimista sobre el signo/sino del aporte de las tecnologías a la comunicación humana: exacerbación de la subjetividad; pensamiento en telegrama, neo escritura rupestre, acotada por las formas, casi infantil. Sin embargo, el tiempo y la cultura – esos maravillosos megaordenadores de lo social que en el devenir permean y estabilizan– habilitan otra interpretación.

“Nada va cambiar demasiado si se piensa que la violencia de género es sólo problema de las mujeres”.

(Posteo de Facebook)

La última y furiosa dictadura que padeció el país cercenó el uso de la palabra pública. El terror de hablar, compartir, escribir, opinar. Quemar o esconder libros y palabras, y con ellos, pensamiento. Un largo y penoso paréntesis en el que se puso en suspenso el ejercicio ciudadano del libre uso de la palabra. Los 90 acrecentaron este proceso a través de mecanismos más sutiles pero no por ello menos dañinos. Explotan los medios y los mensajes pero se vacían de contenidos: la historia ha llegado a su fin. Ahora es el mercado el que impone el discurso: consume, compre, olvide, disfrute, no hay nada fuera del capitalismo. El sujeto es aislado, el pensamiento se aligera, todo es fugaz; el civismo se fragmenta, una nueva violencia se instala: la de la supervivencia.

-“@francks20: Se mira al espejo y sonrío, la sonrisa va más allá. Supone algo que no encuentra, su identidad es una suerte de atrevimiento”.

(Tuit por la Identidad)

Nuestro presente es azaroso, seguramente; caótico, diagnosticarán los agoreros. Tal vez siempre lo ha sido. Lo cierto es que husmeando un poco, revolviendo un poco la superficie de los mensajes, los nuevos dispositivos tecnológicos van habilitando, no sin tensiones y arduas negociaciones, formas de reconstitución de lo colectivo, nuevos discursos. Tal vez fuera necesario llevar el sujeto a su mínima recorte –*replegate, contate, mostrate*– para que de esa sustantividad reducida, aplastada, desde los relatos (de lo) mínimo(s) comenzaran a resurgir las conexiones de la red social fracturada por los autoritarismos de diverso signo, durante tanto tiempo.

Porque como efecto secundario, seguramente no planificado, del medio de la red, del corazón de esta babel de intimidad que (se) grita, se erigen nuevos foros, foros que como en los orígenes de la democracia, comienzan a encauzar estas intimidades según gustos, intereses, necesidades, y construyendo, lenta, casi imperceptiblemente, la compleja trama de lo colectivo, la polis cibernética.

#niunamenos

(Hashtag de la convocatoria a la Marcha contra el femicidio, Argentina, 3 de junio de 2015)

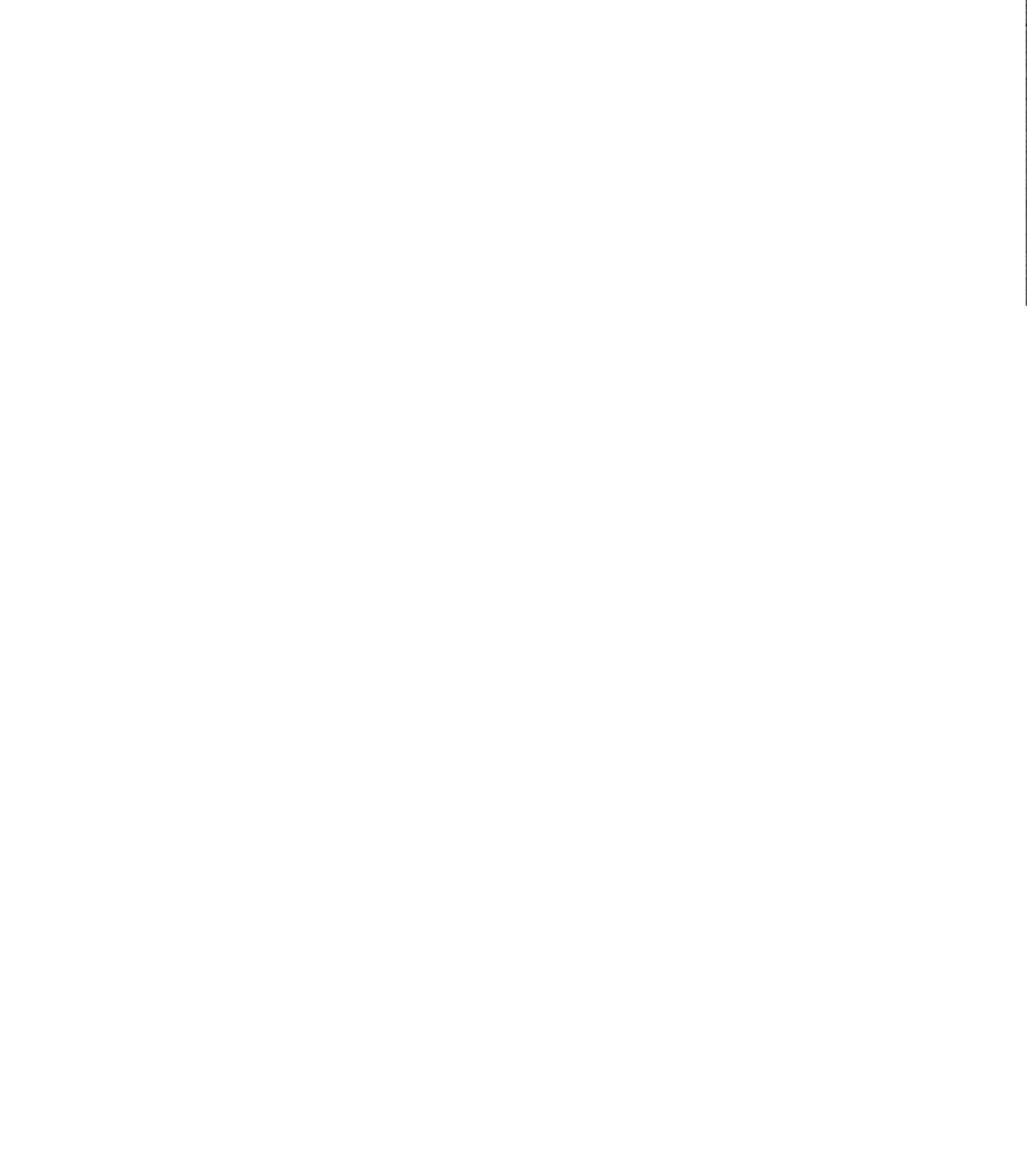
Las TIC democratizan el uso público de la palabra, la desacralizan, la sacan de los lugares y actores tradicionales: escritores, medios, poetas “consagrados”, ostentadores privilegiados, exclusivos y excluyentes de un que es universal. Cada vez más ciudadanos se animan a enhebrar su propio pensamiento, lanzarlo al mundo y reorganizarlo. Si la disputa por la palabra es la disputa por el poder, se ha abierto tal vez una de las más celebrantes grietas en cierta oligopólica y elitista manera de hacer uso, como dice Juarroz, de la palabra “correspondiente al hombre”.

La escritura revive con estas variancias, se nutre e incorpora en su sinuoso devenir, a actores históricamente postergados del uso de la palabra pública, como lo fueron anteriormente de otros bienes simbólicos y materiales. El acceso multitudinario –sobre todo de una juventud que se apropia sin temores ni reservas de los mecanismos y la expresión, y le insufla frescura, naturalidad - no empobrece el idioma ni amenaza su “riqueza”. *Predica al sujeto*, lo pone a actuar sus discursos, diversifica y empodera a una nueva generación de escritores que irán –ansío– sumando sus relatos al relato de una historia que reclama la inclusión de palabras durante mucho tiempo postergadas, censuradas, acalladas, olvidadas.

Nunca se ha escrito tanto como en el presente y nunca, al menos en nuestro país, lo público ha ocupado un lugar tan predominante en la agenda cotidiana de millones de ciudadanos. Los textos que se filtran en este artículo muestran las escrituras que conviven en las redes y ponen de manifiesto la perseverancia de la palabra, su preeminencia, su afán de persistencia, pese a todo y todos. Tal vez porque como la economía, el uso de la palabra social estaba necesitando también ser liderado y redistribuido por LA política.

“Del mundo on line a la marcha: el mapa con las repercusiones de #NiUnaMenos en Twitter”.

(Diario *La Nación*, en línea)



Escritura digital en la formación universitaria

Cynthia Díaz – Sandra Oliver – Felisa Stangatti

Resumen: El presente artículo aborda el análisis de las características, las potencialidades y las posibilidades que adquiere la escritura digital en el contexto universitario actual. La temática surge a partir de la pregunta respecto a los modos en que las redes sociales han modificado los medios y la comunicación y, fundamentalmente, las formas de escribir.

En ese sentido, resulta ineludible su análisis y la planificación de estrategias para la formación de futuros comunicadores.

Palabras Clave: escritura digital - nuevas tecnologías – formación – jóvenes.

Tecnología e inclusión, ejes de una política pública

Durante estos últimos 12 años, el Estado argentino ha trabajado en políticas públicas que reconocen la necesidad de abordar a la Tecnología como un eje estratégico para pensar la inclusión, la producción y el acceso igualitario. En este sentido es que se han creado e implementado distintas políticas públicas tendientes a trabajar de manera articulada las diversas variables relacionadas con las tecnologías en la educación, el trabajo, la salud y la industria, como un camino hacia la inclusión y el desarrollo. Entre estas políticas se destaca, por ejemplo, el Plan Nacional de Telecomunicaciones Argentina Conectada, creado en 2010 con el objetivo de “establecer una plataforma digital de infraestructura y servicios que brinde soluciones de conectividad al 97% de las localidades del país y previendo la conexión satelital al 3% restante para 2015”¹, promoviendo así el acceso a la información y a la comunicación, entendido como un derecho.

¹ On line en <http://www.argentinaconectada.gob.ar/arg/258/14575/argentina-conectada.html>

Este Plan se sostiene en tres ejes fundamentales que apuntan al desarrollo local y nacional: infraestructura necesaria y equipamiento útil para la conectividad; financiamiento para la producción de servicios -que posibiliten una mejor gestión y comunicación en las áreas de gobierno- y creación de contenidos convergentes y con valor social. Además, promueve estrategias de inclusión digital a través de la implementación de espacios y actividades que habiliten el acceso a las tecnologías, y permitan desarrollar nuevas capacidades y herramientas para motorizar el desarrollo local.

Otras políticas desarrolladas por el Estado Nacional que articulan con el Plan Argentina Conectada son el Programa Conectar Igualdad, que lleva distribuidas cerca de 4 millones de netbooks en las escuelas secundarias públicas de todo el país; la implementación de los Núcleos de Acceso al Conocimiento; el desarrollo de *Software* Libre creado en Argentina, que posibilita la adecuación del Estado en estándares libres y promueve la producción de contenidos locales y los modelos de gobierno abierto; la puesta en marcha de la Televisión Digital Abierta, con más de 1 millón ochenta mil decodificadores entregados en toda la región y una fuerte apuesta a la producción y difusión de contenidos nacionales; el lanzamiento de PROGRAM.AR, programa que alienta la capacitación en Ciencias de la Computación con el objetivo de fomentar la enseñanza de la programación en todas las etapas educativas, tanto formales como informales, entre otras.

TICs en el campo de la comunicación

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) expanden las posibilidades de la comunicación de un modo más proactivo, participativo y colaborativo, en la historia de los medios en particular y de la comunicación en general. En el nuevo escenario, el modelo de broadcasting que marcó la comunicación en el siglo XX está desdibujado por la emergencia de nuevos modelos en donde conceptos como la retransmisión, el contenido distribuido, la curación y la agregación parecen ser más adaptativos a las nuevas necesidades de las audiencias. El *software* libre, las licencias alternativas de distribución del contenido y el modelo wiki de edición permiten democratizar algunas plataformas que antes estaban reservadas a unos pocos actores.

Asimismo, las TICs transforman los modos de trabajo, relación, comunicación y acceso a la información impactando en las maneras de producir, de vincularse y de leer el mundo. De acuerdo con la última Encuesta Nacional de Consumos Culturales², en la Argentina se evidencian crecimientos exponenciales en las relaciones que los sujetos establecen con la tecnología. Algunas cifras a destacar indican que la computadora se ha convertido en el dispositivo tecnológico cuya utilización más se extendió en los últimos tiempos: el 71% de los argentinos tiene PC, el 65% se conecta a Internet y el 60% lo hace desde su casa. Del mismo modo, la encuesta destaca el protagonismo del teléfono celular no sólo para sus usos tradicionales (mensajes y llamados) sino también en los consumos digitales través de distintas apropiaciones vinculadas con el uso extendido como reproductor de música y radio, la conectividad a internet (24%) y para jugar videojuegos (10%).

Con relación a los contenidos que se consumen en Internet, se destacan las redes sociales con un 57% de usuarios, el 46% con uso continuo y frecuente. Entre las redes sociales, *Facebook* ocupa el primer lugar con el 24% de menciones y *Youtube* el segundo, con el 22%. El 55% de los argentinos consultados tiene un perfil en *Facebook* y el 13%, una cuenta en *Twitter*. Chequear *mails* sigue siendo una actividad habitual y cotidiana. Informarse, a través de las versiones digitales de los diarios, portales informativos o vías alternativas, es también una de las actividades más habituales (37% y 36% respectivamente).

Estas cifras no son casuales y pueden atribuirse, entre otras razones, a las modificaciones que ha ido desarrollando internet en la última década: lo que se conoce como *Web 2.0* se caracteriza, principalmente, por la posibilidad de hacer de Internet un espacio en el que quienes eran considerados simples usuarios puedan no sólo consumir contenidos, sino también generarlos. De esta manera, ya no se piensa en “usuarios” o “consumidores” sino en *prosumidores* o *Webactores*. Estas figuras rompen con la idea de un receptor pasivo y ponen en evidencia su potencialidad para reconfigurar contenidos “emitidos” convirtiéndolos en propios y nuevos que circularán con esta misma lógica, legitimando su espacio como productores. Así, es posible pensar en internet como un espacio en donde estos actores configuran sus vidas cotidianas, donde se legitiman discursos y se habilita la discusión y la participación.

² On line en <http://sinca.cultura.gob.ar/sic/encuestas/>

La *Web 2.0* pareciera consolidarse como un “hábitat digital”, un espacio, una comunidad configurada por la existencia de tecnologías pero que refleja y se constituye por las prácticas que sus miembros han desarrollado, por sus trayectorias y experiencias.

Estas modificaciones en los usos, en la participación y en los consumos generan condiciones que exigen la formación de profesionales capacitados para insertarse en nuevos puestos de trabajo que demandan un conocimiento profundo, analítico, crítico y estratégico de las lógicas de la comunicación digital.

En este sentido, el presente trabajo aborda esta temática a partir de una serie de preguntas, respecto a las características, las potencialidades y las posibilidades que adquiere la escritura en los medios digitales y la vinculación con los modos de enseñar la escritura en la universidad, entre otros aspectos que resultan ineludibles de abordar en la formación de futuros comunicadores que se desarrollarán profesionalmente en este contexto.

Consecuentemente, resulta necesario analizar si las redes sociales han modificado no sólo los modos de comunicación sino, fundamentalmente las formas de escribir, y de qué modos también afectan las lecturas y los modos de vinculación entre los jóvenes y el campo.

La masividad y aceptación de estas prácticas entre los/as jóvenes invita a repensar estrategias en la formación universitaria no ya como un hecho coyuntural, periférico y satélite, sino como troncal a la hora de reforzar prácticas y saberes.

Los porcentajes de uso y consumo reflejados a través de la Encuesta Nacional de Consumos Culturales citados en la primera parte del artículo, indican que la vinculación de los jóvenes con la tecnología se expresa en comunión generacional. Los nativos digitales conviven desde el momento cero con esas tecnologías que pasan a formar parte de sus prácticas cotidianas más rudimentarias. Así, pensar y desarrollar contenidos curriculares que se adapten a esta realidad es el único camino hacia el ejercicio de una profesión acorde también con las necesidades de un mercado cada vez más dinámico.

Las estrategias educativas deben ser pensadas entonces a partir de entender que el entorno digital es un cambio profundo, en constante cambio y actualización, y, fundamentalmente, plantear entre sus objetivos la urgencia en brindar herramientas que respondan a los usos sociales que esos jóvenes necesitan para enfrentar el mundo profesional y laboral.

Escritura en la formación universitaria

Escribir y leer en el ámbito universitario constituyen acciones cotidianas, que en diversos espacios, talleres y cátedras se trabajan de modo automático, como práctica naturalizada, por lo que, en muchos casos, dejan de pensarse o planificarse. En general en los casos mencionados, los objetivos de las prácticas de escritura focalizan la atención, objetivo, consigna y evaluación en los contenidos teóricos específicos de cada materia. En esos casos, la práctica escritural consciente, la escritura planificada, deja paso a la escritura automatizada, dejando en un segundo plano la relevancia del texto como producto, que se construye a partir de un objetivo y que está destinado a ser leído/consumido por un público lector/consumidor.

En ese mismo sentido, posteriormente, si el/la productor/a de textos, el/la autor/a, no es capaz de reconocer a ese otro, lector/a o consumidor/a de su texto, tampoco será capaz de reconocer en ese texto marcadores textuales que orienten al lector, conectores que agilicen, que den dinamismo al texto, etc. Aún también, en la lógica señalada, es posible que no ejercite una práctica constante de relectura del propio texto y de autocorrección, y de ese modo se aleje del campo de las posibilidades de producción de textos coherentes y legibles.

En el campo particular de la escritura en soporte digital, ciertos ejes para la elaboración de textos escritos, resultan también imprescindibles cuando el soporte cambia. Ante la posibilidad de creación de un texto (independientemente del formato, género o tipo textual), el/la autor/a debe preguntarse en primer lugar sobre qué se escribe (tema), para qué lo hace (objetivo) y para quiénes (quiénes serán sus posibles interlocutores).

El antropólogo y filósofo argentino Néstor García Canclini, afirma que construir escritura desde los soportes más accesibles saltando los tradicionales (como por ejemplo la edición tradicional de libros, que es extremadamente cara para la mayoría), puede suscitar audiencias y que, a partir de estos actos, se constituyan otros eventos. Además, agrega que el sueño de aquel viejo concepto de que todos podemos ser artistas comienza a ser realidad, aunque haya mucha *chatarra* (Flores, 2011).


Por su parte, Daniel Cassany (2000) reflexiona sobre el impacto que la expansión tecnológica tiene y tendrá en la enseñanza del campo escritural y en los modos de organización textual

que facilita: “En lo discursivo, el soporte digital rompe definitivamente la linealidad del discurso y organiza el contenido textual de manera híper e intertextual. (...) El entorno digital utiliza el hipertexto como estructura básica: el escrito lineal y unidireccional se rompe en diversidad de fragmentos autónomos que se conectan entre sí con enlaces (links) o llamadas que permiten saltar ágilmente de uno a otro, en cualquier Además; hechos como el tamaño relativamente reducido de la pantalla (que constituye la unidad visual digital, como la página lo es en el entorno analógico) o el interés de fomentar la interactividad (de que el lector pueda decidir qué fragmentos quiere leer y en qué orden) inducen a los autores a preferir los fragmentos breves de texto a los extensos” (Cassany, 2000).

Así, las características señaladas por Cassany (hipertextualidad e intertextualidad) permiten analizar y comprender que también en los textos digitales, el/la autor/a construye su discurso digital, pensando en el lector y sus posibles intereses: se permite diferenciar o discriminar en otro nivel a los textos analógicos a partir de los objetivos con que se utilizan los enlaces intertextuales. “Si los enlaces internos (intratextuales) entre componentes de un mismo discurso son el fundamento del hipertexto, los enlaces externos entre textos diferentes nos introducen en el ámbito de la intertextualidad. Un documento analógico indica también con citas directas e indirectas y referencias bibliográficas, los préstamos y las conexiones que mantiene con otros textos, pero las características y los objetivos de dichas interrelaciones difieren de las de los enlaces digitales.

Al contrario, los enlaces de documentos digitales son proactivos ya que sólo se refieren a sitios web del presente –o del futuro, puesto que las webs se actualizan periódicamente–, y tienen por objetivo ofrecer al usuario acceso inmediato a más información. La elección de enlaces no se basa en el reconocimiento de citas o voces diversas ni en la construcción de una argumentación, sino en el interés y la utilidad que puedan tener para el lector” (Cassany, 2000: 5).

Entre las potencialidades que ofrece el entorno digital, quizá el más relevante es la accesibilidad inmediata a recursos que pueden mejorar, optimizar el texto. El soporte posibilita la utilización cuasi simultánea de revisor ortográfico, diccionarios en línea, materiales bibliográficos, etc. Pero en lo que refiere a la construcción del texto, la coherencia, cohesión, le-



gibilidad y tipo de vocabulario, el/la autor/a carece de espacios colaborativos que ofrezcan tanto acceso como opciones de resolución y corrección inmediata. Ahí radica la necesidad de generar prácticas académicas que promuevan la reflexión sobre la optimización de los recursos, la capacidad de síntesis y una serie de consideraciones tendientes a que el producto escritural final se adapte a las posibilidades de circulación y consumo de los nuevos soportes.

Redefiniciones y desafíos

Entre las potencialidades que ofrece el uso de las tecnologías en el ámbito específico de la comunicación digital, los enlaces inmediatos a documentos, artículos, revistas o libros (entre otros), constituyen, en el marco del estudio propuesto en el presente trabajo la principal herramienta, que multiplica las opciones del autor en varios caminos posibles. De este modo, enriquecer las producciones textuales digitales resulta una opción accesible.

Al respecto, Cassany (2000) enfatiza la idea del texto digital como un objeto comunicativo más abierto, interconectado y, por lo tanto, más significativo: “En conjunto, con la estructura híper e intertextual el escrito se convierte en un objeto comunicativo más abierto (que admite actualizaciones continuadas), versátil (permite diversidad de itinerarios), interconectado (relacionado con el resto de recursos enciclopédicos de la red) y significativo (multiplica sus posibilidades interpretativas)” (Cassany, 2000).

Este punto de inflexión posibilita repensar desde la docencia ciertas prácticas formales, que utilizamos como categorías estéticas en torno a la experiencia de leer, comprender y escribir en la universidad en general, y en el campo de la comunicación en particular.

Textos producidos para ser consumidos por ciertos públicos, pero con referencias contextuales, intertextuales e hipertextuales claras y precisas, que amplíen el universo lector de tal modo, que, por ejemplo, permita la lectura comprensiva de esos textos en múltiples ámbitos.

En la investigación desarrollada por Murillo Fernández (2010), el autor afirma que “la forma de aprender a escribir en cada disciplina está relacionada con la actividad misma de la enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares de las

diferentes materias, porque la escritura de los géneros es diferente entre una asignatura y otra” (2010: 97). Y sintetiza con la hipótesis que sostiene que cuando los alumnos aprenden una disciplina, entonces, “lo que aprenden son los géneros de esa disciplina, a pensar, a actuar en esa comunidad discursiva y a integrarse como miembros a ella” (op.cit.: 78).

El desafío posiblemente comience con la urgente aceptación de convivencia de géneros y soportes; con la adaptación de trabajos, consignas y prácticas que permitan pensar y planificar textos (parciales, trabajos prácticos, artículos, ensayos en soporte papel o digital) que puedan ser producidos paralelamente en soporte papel y soporte digital; y planificados para que circulen tanto dentro como fuera del ámbito exclusivamente universitario.

Bibliografía

- Brailovsky D. & Menchón Á. (2014). *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Cassany, D. (2000). *De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición*. [en línea]. Consultado el 6 de junio de 2015 en <<http://goo.gl/DLj7VG>>
- Flores, A. (2011). “La Evolución creativa de Twitter”. *Diario El Economista* [en línea]. Consultado el 6 de junio de 2015 en <http://eleconomista.com.mx/entretenimiento/2011/03/21/evolucion-creativa-twitter>
- Murillo Fernández, M. (2010). “La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad”. En Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona. [en línea]. Consultado el 6 de junio de 2015 en <<http://goo.gl/npCH6M>>
- Palleiro, M. I. (coord.) (2008). *Formas del discurso. De la teoría de los signos a las prácticas comunicativas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.

Medios Digitales: lectoescritura en clave de hipervínculo

Fausto Giorgis

Resumen: El artículo aborda las nuevas prácticas de lectura y escritura en los medios digitales, a partir de considerar al hipervínculo como la herramienta transformadora de los procesos de comunicación. Es en los enlaces desde y hacia las redes sociales, donde se verifica el tránsito de los usuarios de los medios digitales, que rompen con la linealidad de la lectoescritura propia de los medios tradicionales y recrean nuevas formas de leer y escribir.

Palabras claves: medios digitales - lectoescritura - hipervínculo - redes sociales - Internet.

El crecimiento y desarrollo de la red Internet ha proporcionado profundas transformaciones en los modos de producir y consumir información en los medios digitales. La revolución digital trajo aparejado un nuevo paradigma sobre la comunicación, que tanto desde la práctica profesional como desde la reflexión teórica, se está intentando descifrar. Los cambios, profundos y vertiginosos, producen un desfasaje con el campo intelectual que pretende repensar la comunicación en el siglo XXI. En ese sentido, Roberto Igarza sugiere que “a la hora de analizar los cambios que impulsados por la revolución digital, ni perplejos ni fascinados, la única solución es seguir reflexionando” (Igarza, 2008: 108).

En el caso de este artículo, la propuesta consiste en asumir estas complejidades y problematizar acerca de las prácticas de lectura y escritura en los medios digitales, articuladas a través de una herramienta propia de la era digital: el hipervínculo. Es en los enlaces desde y hacia las redes sociales, el espacio donde se verifican las nuevas formas de lectoescritura tanto en los consumidores como en los productores de los medios digitales, que transforman los procesos de comunicación.

Cambios de paradigmas

La revolución digital, anclada en un meta-medio como es internet, trastocó los modelos de comunicación tradicionales basados en soportes masivos como la prensa escrita, la radio y la televisión. Con internet como plataforma capaz de agrupar los tres soportes madre, junto con el enorme desarrollo e influencia de las redes sociales, los medios digitales tienen a su disposición herramientas de un poder inconmensurable para construir información y conocimiento. Y los consumidores de esos medios, están ante la oportunidad concreta de intervenir y formar parte de los nuevos procesos de comunicación.

Leandro Zanoni advierte que “esta situación supone una nueva distribución de la información. Un nuevo modelo que implica la descentralización y democratización del acceso a contenidos” (Zanoni, 2008: 71). El acceso a la lectura de los medios digitales y las posibilidades de intervenir de manera escrita son reales, concretas, inmediatas. Y esto se debe fundamentalmente a tres nuevos paradigmas de la comunicación que internet ha resignificado.

En primer lugar, la interactividad. La web 2.0 y la 3.0 permiten la producción colaborativa de conocimiento y el acceso desde múltiples dispositivos a la información. “La unidireccionalidad de los modelos propios de los medios masivos como la prensa, la radio y la televisión, es sustituida por la bidireccionalidad (Igarza, 2008:109). Los roles pueden ser intercambiados, democratizando las posibilidades de distribución y acceso a la información.

En segundo lugar, la multimedialidad. Internet, en tanto meta-medio, permite la convergencia de todos los soportes. El lector de una nota tiene generalmente a su disposición videos, fotografías, audios y hasta animaciones que complementan la información escrita. Esta nueva forma de presentación de las noticias “contrasta con la situación del lector habitual de la prensa gráfica, quien por razones básicamente económicas y de accesibilidad dispone de un solo periódico para seguir los temas de actualidad -son proporcionalmente pocas las personas que tienen suscripción a varios medios impresos al mismo tiempo-, si bien puede comparar sus contenidos y enfoques con telenoticieros o informativos radiales (Acebedo Restrepo, 2014: 12).

En tercer lugar, la hipertextualidad. Según Igarza, “las tecnologías digitales permiten un modelo de construcción narrativa sustentado en ‘la distribución de la información en unidades discretas (nodos) y su articulación mediante órdenes de programación (enlaces)’” (Igarza, 2008: 110). Aquí es donde se manifiesta un quiebre fundamental en las prácticas de lectura y escritura: la ruptura de la linealidad y la hiperconexión con las redes sociales, acercan deliberadamente a los consumidores de los medios digitales a leer y escribir. “Dichas transformaciones tienen que ver, por un lado, con la figura del lector que se va desplazando de la condición de simple consumidor de contenidos mediáticos, a la de productor y divulgador de sus propios mensajes en el entorno comunicativo” (Acebedo Restrepo, 2014: 12).

La ruptura de la linealidad

El hipervínculo posibilita una ruptura en la linealidad de la lectura y la escritura. Los medios digitales hacen un uso constante de las redes sociales para captar lectores. Tanto en *Twitter* como en *Facebook*, publican los títulos de sus noticias y el link que lleva a la nota del medio. Incluso, si la cantidad de caracteres lo permite, incluyen videos o imágenes para complementar la información.

Los usuarios de internet, que están presentes permanentemente en las redes sociales, acceden a las noticias a partir estos hipervínculos que los medios les ofrecen. Una vez que han entrado al portal del diario, la lógica del hipervínculo se reproduce. En la misma nota, ciertas palabras que están subrayadas o dispuestas en otro color, remiten a otras notas publicadas por el mismo medio o incluso a otros sitios. Estos links pueden derivar a antecedentes, a información contextual, recuadros, temáticas similares, etc.

De manera que el medio acaba por atrapar al lector y le otorga la posibilidad de moverse en un abanico de noticias con cierta libertad (no sería prudente hablar de “total” por razones obvias) generando un tipo de lectura desfragmentada, pero contextual, enriquecedora. Si el lector es curioso, podría pasar indefinidamente de un tema a otro a través de los links que proporcionan los medios digitales, impactando directamente en un aumento de la lectura.


Esto no ocurre en los medios tradicionales, ya que “ofrecen un modo lineal o secuencial, ordenador de la estructura del discurso, sustentado en el paradigma lineal en el que los textos, ya sean escritos o audiovisuales, guardan su unidad, su autonomía, estructura y sus sentidos propios” (Igarza). El hipervínculo le ofrece al lector la posibilidad de navegar sobre diferentes texturas y recomponer el sentido del texto que publica el medio. A pesar de que los links estén por definición direccionados por quienes los crean, existe la oportunidad de poder recorrer otros textos que permitan resignificar lo que se está leyendo.

Con la escritura sucede lo mismo. En muchos casos, quienes accedieron a la nota a través de un posteo de *Facebook* o de un tuit, comentan en el mismo portal, o lo que sucede con mayor frecuencia en la actualidad, emiten su comentario sobre el link dispuesto en la red social. En estos espacios se generan disputas políticas y de sentido, sobre todo cuando se trata de temáticas sensibles al lector. Las diferentes opiniones acaban por resignificar el sentido original de la nota, ya que los lectores en muchos casos discuten los comentarios y no lo que se proponía inicialmente.

Este fenómeno altera tanto la práctica de la lectura como la de escritura de los medios. A la primera, porque la nota original pierde su autonomía, su unidad, para pasar a ser puesta en cuestionamiento por los lectores. El usuario ya no lee únicamente lo que dice el medio, sino que tiene el acceso inmediato a otras voces que van a intervenir sobre lo publicado, condicionando su lectura. A la segunda, porque el lector ahora también es productor de conocimiento, abandona su rol pasivo y pasa a tener una fuerte actividad en torno de disputa de sentidos.

Un nuevo mapa se ha configurado

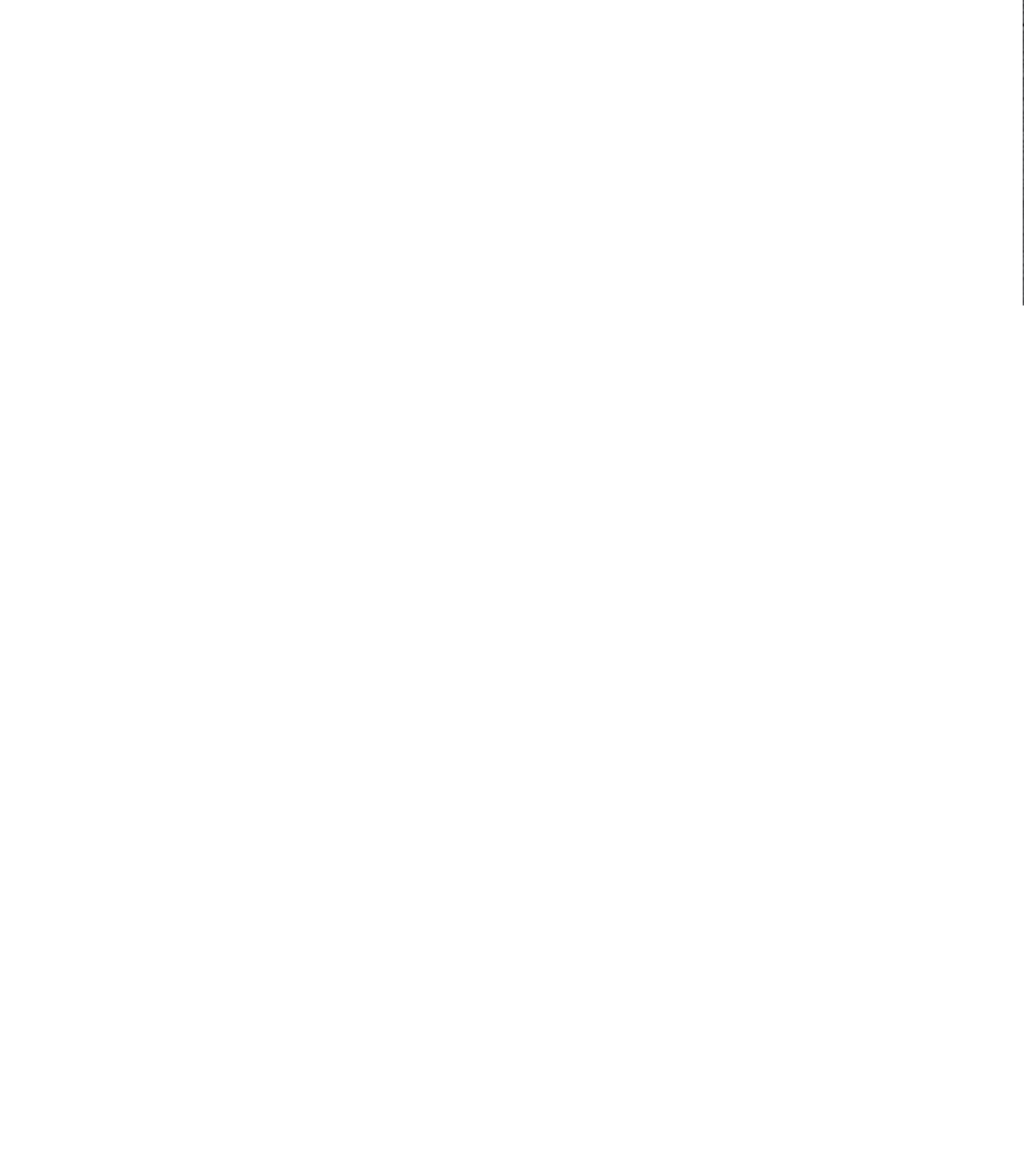
A partir de estas nuevas prácticas de lectura y escritura en los medios digitales, se han transformado los procesos de comunicación. Estas nuevas tendencias muestran cómo se “ponen en evidencia mutaciones claves en nuestro ecosistema comunicativo y mediático, que revelan transformaciones culturales sustantivas que están erosionando a ritmo acelerado el tradicional *contrato de lectura* entre los medios y sus audiencias y reconfigurando en un nuevo mapa esas interacciones” (Acebedo Restrepo, 2014: 12).



Las potencialidades que ofrece internet, tanto su interactividad, su multimedialidad como la hipertextualidad, han sido aprovechadas por los medios digitales en conjunto con las redes sociales para explotar el consumo de sus noticias. Sin embargo, este proceso acabó por alterar las formas de lectura y escritura sobre estos, otorgándole un rol activo al lector, que gracias al poder democratizador y descentralizador de la red Internet, puede disputar las construcciones discursivas de los medios y los efectos de sentido que producen.

Bibliografía

- Acebedo Restrepo, J. C. (2014). *Nuevas funciones del lector/usuario e interactividad en la prensa digital colombiana: los casos de El tiempo.com, El Espectador.com, Semana.com y La Silla Vacía.com*, durante la coyuntura electoral de 2011 (tesis doctoral). Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Igarza, R. (2008). *Nuevos medios. Estrategias de convergencia*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía Ediciones.
- Zanoni, L. (2008). *El imperio digital*. - 1a ed. - Buenos Aires, Argentina: Ediciones B.





El desafío de la gráfica

Luis Rivera

Resumen: En tiempos donde la inmediatez y el impacto de la imagen toman el centro de la escena, la prensa gráfica afronta el desafío de repensarse y repensar cómo escribir y narrar el mundo. Es decir, cómo ejercer ese maravilloso oficio de combinar palabras e ideas para construir lenguaje periodístico sin dejar de cumplir con el rol principal: informar.

En un mundo donde las nuevas tecnologías han modificados los modos de acceder a la información, y donde cada uno noticia a diario a su entorno a partir de los datos que internet pone en circulación constantemente, el periodismo gráfico se pregunta y cuestiona ¿con qué herramientas cuenta el narrador para hacer frente a su desafío? ¿Cómo hacer para no caer en la frustración que se siente cuando nuestro interlocutor ya sabe aquello que le estamos narrando? ¿Cómo darle atractivo al contenido informativo si sus principales puntos ya son conocidos?

Palabras claves: gráfica – escritura – narrar – contar – comentar.

En tiempos en que la palabra escrita parece perder terreno de manera casi inevitable ante el avance tecnológico y las nuevas formas comunicacionales, el periodismo gráfico afronta el enorme desafío que consiste en contar lo sabido, en narrar lo conocido, en comentar lo comentado. Como desafiando el origen mismo del periodismo que consistía en dar a conocer lo que no se sabía mediante la creación de la noticia, el enorme avance de los medios de comunicación, su creciente influencia en la sociedad moderna y sobre todo su inmediatez en la transmisión de datos, ya no necesariamente de noticias, obliga a la gráfica a una reconversión que no necesariamente significa dejar de ser lo que siempre fue: contar, narrar, describir, informar, sin perder el poder de las palabras y el mágico resultado de su combinación.

Ahora bien, en los tiempos de la ultra rapidez en la información, ¿con qué herramientas cuenta el narrador para hacer frente a su desafío?

Mar de Fontcuberta dice que

la palabra noticia ha entrado, hace mucho tiempo, a formar parte de nuestro vocabulario cotidiano. Todos recibimos y comunicamos novedades con frecuencia a quien nos rodea... Cuando nos enteramos de algo importante, intentamos transmitirlo, con la máxima rapidez al mayor número posible de personas y con el máximo impacto. Si conseguimos audiencia, nos consideramos protagonistas; en cambio, sentimos frustración si nuestros interlocutores ya conocían la nueva. En cierta medida reproducimos, a escala reducida, el proceso que siguen los medios de comunicación (1993: 15).

Ésa es, lisa y llanamente, la tarea del periodista en cualquiera de sus roles, ya fuera en medios escritos, audiovisuales o los nuevos surgidos a la luz de la Internet. En cualquiera de sus formas y manifestaciones, el deber ser del periodista es el informar. Y sin menospreciar, por el contrario apostando fuerte por un periodismo comprometido con su tiempo, su ideología y su sociedad, el contenido de opinión es un agregado a la obligación básica del deber de informar.

Y esa definición de la teórica española bien puede ser el inicio de esto que se plantea como el desafío de la gráfica. ¿Cómo hacer para no caer en la frustración que se siente cuando nuestro interlocutor ya sabe aquello que le estamos narrando? Y es justamente ése el principal problema de la gráfica en estos tiempos cuando en términos de rapidez la competencia es directamente imposible.

Las nuevas formas comunicacionales surgidas de la Internet, involucrando a las redes sociales a quienes difícilmente podrían catalogarse como medios de comunicación tal cual están éstos concebidos, han acelerado los tiempos informativos. Hoy, cualquier cronista o periodista, en el lugar del mundo que se encuentre, necesitará sólo de un teléfono móvil para subirse a una red social y emitir un mensaje informativo, llegando de inmediato a su público receptor. No cabe ninguna duda de que estamos en presencia de un fenómeno comunicacional con todas sus características: un emisor, un receptor, un medio, un mensaje, etc...

Pero ahora bien, ¿es ese mismo acto comunicativo un fenómeno de comunicación de masas? Podría decirse que en función de lo limitado que es el universo de una red social, salvo usuarios muy identificados con miles de seguidores o más, se

trata de un escenario acotado. Por lo tanto, no constituye un fenómeno de masas. Sin embargo si este mensaje empieza a reproducirse una y otra vez, si el mismo pasa de una red a otra, si se aparece en los medios digitales de acceso masivo, si se reproduce por medios de comunicación masivos más tradicionales como la radio o la TV, entonces sí estaremos en presencia de un fenómeno de masas. La gráfica, de manera irremediable, llegará tarde.

Y si en el siglo pasado la lucha por la velocidad de la información tenía para la gráfica el nombre de la radio y la televisión, hoy se deberá adjuntar el escenario descripto. Estamos, entonces, ante una lucha absolutamente desigual entre estos medios electrónicos y los medios escritos, admitiendo como la más rápida, en este caso, la periodicidad de un día.

Y merece también en este momento detenerse en la realidad de los artículos escritos publicados en internet en diarios digitales, páginas web especializadas, blogs o sitios de discusión. Aquí se plantea la dualidad de la posibilidad de inmediatez de publicación (aun cuando un buen texto periodístico amerita un tiempo indispensable de elaboración) con los tiempos de lectura. Cuando un periodista publica en medios digitales lo hace para un público que probablemente no se haga el tiempo necesario para una lectura tranquila. ¿Entonces? Asoma como un desafío más no bajar las banderas de un texto elaborado, maquillado y profundo para que un lector al que habrá que educar, al que hay que darle la posibilidad de leer en un espacio creado para la inmediatez y no para la profundidad, para que esos artículos queden allí para que alguien alguna vez los tome.

El desafío permanente

¿Cómo hacer para narrar lo que pasó ayer si la gran mayoría de los lectores ya ha tomado contacto con la información en alguna de sus múltiples versiones? ¿Cómo darle atractivo al contenido informativo si sus principales puntos ya son conocidos? ¿Cómo transformar un hecho mediatizado en otra construcción discursiva que sea de interés, tenga contenido narrativo y no pierda poder de impacto?

Allí están los desafíos de la gráfica. Que se maximizan cuando se tienen en cuenta las condiciones actuales de este segmento del periodismo. Hay quienes sostienen que el camino obligado es la mutación de la información a la opinión, de la producción

de noticias a su análisis, de un lenguaje descriptivo a uno interpretativo. Eso supone, de mínima, la reducción del problema. Porque estaría perdiendo uno de los pilares fundamentales de la actividad periodística, la información.

Un texto periodístico que se precie no puede prescindir de ese elemento sustancial. Si no se ofrece información, la noticia en sí misma no tiene condimento, no tiene sentido. Pero un artículo que sólo transite ese camino aséptico, casi quirúrgico, no sólo no tendrá impacto sino que perderá indefectiblemente en la pelea mano a mano con los medios electrónicos, más propensos a priorizar la velocidad por sobre la calidad discursiva. Si lo trascendente en el mundo virtual es llegar primero, en el mundo gráfico debe ser llegar en forma. Y esa forma tiene que ver con la riqueza discursiva, con la posibilidad de generar ideas, con las múltiples maneras de interpretación, con la alternativa de sopesar datos puros con sus significados.

He aquí una de las disyuntivas: discurso periodístico tradicional o discurso narrativo. El primero es el clásico esquema de la primacía de los datos (la escuela periodística norteamericana) a través de la resolución de las 5W. El segundo, en términos generales, puede ser definido como la exposición de hechos relatables a través de una trama y un argumento (aquello que instauró en los medios el denominado nuevo periodismo de los años 60).

Dice Tom Wolfe, el denominado padre del nuevo periodismo, que,

con toda humildad, podríamos decir que esta corriente ha aportado algo muy importante: en una cultura crecientemente audiovisual, estamos muy acostumbrados a ver muchas noticias que realmente no lo son. Lo único que hace que la demolición de un edificio sea una noticia digna de salir en los noticieros es que existe un video con la espectacular demolición que puede ser mostrada en pantalla y captar la atención del espectador. La sola descripción de ese hecho derivaría en un relato abúlico y chato. Pero el nuevo periodismo viene a ser una forma que aúna de manera magistral fondo y forma. Precisamente en ese punto convergen periodismo y literatura, en la pertinencia de uno y la belleza del otro. Deberíamos hacer un periodismo que se pudiera leer igual que una novela (Guzmán, 2013).

El periodismo moderno, por imperio del crecimiento que han tenido los medios de comunicación y por su creciente influencia, ha superado la dicotomía y hoy es impensado pensar en

un estilo único de escritura. Una mera descripción informativa, como si se tratara de una mera acumulación de datos fríos y objetivos, carecerá de atractivo y quedará fuera del escenario que domina la cuestión mediática de estos tiempos: posicionamiento ideológico, postura política, creación de agenda, interpelación a los poderes fácticos y formales, modificación de conductas sociales. Por el contrario, un texto cargado de elementos decorativos y de excesivo enfoque en la trama del mismo, perderá la efectividad del factor noticioso y carecerá de un atractivo indispensable en el público consumidor de noticias. Es en la síntesis entre estas dos formas que podría encontrarse un camino que le permita a la gráfica subsistir en tiempos de pronósticos sombríos sobre su futuro. La prensa escrita, en sus diversas variantes, significa lectura. Y la lectura conlleva tiempo. Y si hay tiempo, es imprescindible que haya qué leer. Por eso la gráfica periodística de estos tiempos debe convertirse, indefectiblemente, en un escenario de producción de textos que merezcan ser leídos. Con contenido informativo, pero con desarrollo de ideas. Con la dosis indispensable de elementos noticiosos, pero con el necesario aporte de la contextualización y la opinión. Son tiempos de medios de comunicación que juegan mucho más que una primicia, un dominio informativo o un liderazgo económico. Y en ese contexto, los periodistas, los informadores, no pueden prescindir del rol que les compete y que no es otro que aceptar las reglas de juego y construir un discurso que conjugue estos dos elementos.

Como dice Mar de Fontcuberta, “a pesar de todas las presiones, que las hay, y de todas las rutinas, que existen, la función fundamental del periodista sigue siendo la de informar, interpretar y analizar lo que ocurre, no la de vender información como si de zapatos se tratase” (1993:36).

De eso se trata, de seguir haciendo periodismo. Y en términos gráficos, de escribir, de lanzarse al maravilloso oficio de combinar palabras e ideas para construir lenguaje periodístico.

Pero en esta historia, el informador no está solo. Pertenece a un medio, a una empresa que lo presiona y lo condiciona. Que le marca una línea y le dice por dónde ir. Sin embargo, en ese sentido, lo que está en discusión es lo ideológico y no la forma de encarar un discurso.

En lo estrictamente técnico, hay un debate por asumir y que es el desafío planteado. Se trata de cómo escribir, en definitiva. Nada más y nada menos. A contrapelo de la rapidez y de la

vorágine que todo consume con ansiedad, los medios gráficos conservan esa preciosa posibilidad de un tiempo más. Para pensar, para analizar, para contextualizar, para opinar, en definitiva, para hacer más rico el relato periodístico. Y eso lo convierte en un producto diferente, algo que necesariamente debe ser para conservar su sello distintivo que es, al mismo tiempo, su certificado de supervivencia en los duros tiempos de la inmediatez y el uso acotado del idioma.

Bibliografía

- de Fontcuberta, Mar (1993). *La noticia. Pistas para percibir el mundo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Guzmán, Alberto (2013). "Tom Wolf y el Nuevo Periodismo", en Revista *Achtung* [en línea]. Consultado el 1 de junio de 2015. <http://www.achtung-mag.com/nuevoperiodismo-tomwolf-revista-achtung/>

¿Los/as jóvenes no leen? Experiencias de lecturas en *booktubers*

Giuliana Pates

Resumen: En este artículo, se analizan las experiencias de lecturas de *booktubers*, jóvenes que hablan de literatura en sus canales de *YouTube*. Para ello, en principio, se ubica este fenómeno espaciotemporalmente y se describen las características de los videos que suben y los tópicos que discuten. Luego, se da cuenta de los capitales económicos y culturales que poseen estos/as jóvenes en tanto no sólo necesitan comprar libros para reseñarlos, sino también tener conocimientos de inglés y del lenguaje audiovisual. Finalmente, se pone la mirada en las mediaciones de las tecnologías en los modos de acceso y distribución de los bienes culturales al mismo tiempo que en la construcción de las subjetividades y socialidades juveniles.

Palabras clave: lectura – jóvenes – tecnologías – experiencias - subjetividades.

La fila parecía no tener fin. Eran cientos de jóvenes, uno detrás de otro, que esperaban pacientemente con libros en las manos. Era el último fin de semana de la Feria del Libro de Buenos Aires y no imaginé encontrarme con tantos/as adolescentes que, como en una procesión de hormigas, cruzaban el gran predio de la Sociedad Rural. Sospeché que algún/a escritor/a estaría por allí para firmar ejemplares y que, en un rato, esa interminable fila terminaría. Me equivoqué. Las horas pasaban y seguían llegando, con más libros, con más *post it* de colores entre las hojas. Debe ser alguien importante, pensé, y comencé a caminar hacia donde parecía estar el inicio de todo, el hormiguero. En una mesa, dos jóvenes, no mucho más grandes que los/as que estaban en la fila, sonreían y firmaban libros. Uno era Javier Ruescas, un *booktuber* y escritor español de literatura juvenil, que estaba presentando su último libro, *Pulsaciones*. La otra, de pelo violeta, era Fa Orozco, una *booktuber* mexicana, cuyo canal en *YouTube* supera las cien mil visitas por video.

Me quedé pensando dónde quedaba la afirmación de que “los/as jóvenes de hoy no leen” o de que el libro escrito estaba condenado a desaparecer mientras veía a tantos/as jóvenes lectores a mi alrededor. En este artículo, hablaré acerca de algunos procesos de lectura a partir de las experiencias de *booktubers*, que se traman con las grandes editoriales y las tecnologías de la información y la comunicación.

***Booktubers*, entre el capital económico y el capital cultural**

Los *booktubers* son jóvenes que tienen un canal en *YouTube* al cual suben videos hablando sobre libros. Hay diferentes tipos de videos, que se identifican por tener un nombre en inglés, dando cuenta del origen de este fenómeno en Estados Unidos hacia el año 2009. Uno de ellos es el *book haul*, video en el que muestran la lista de libros que adquirieron y van a leer en el próximo mes o un periodo de tiempo corto. Puede incluir libros comprados, regalados por editoriales o lecturas obligatorias para la escuela. Otro es el *wrap up*, expresión que significa en su uso informal “concluir” y “alcanzar un logro”. En él, cuentan cuáles de esos libros terminaron de leer, cuáles les gustaron y cuáles no. Asimismo, suben videos particulares para reseñar alguno de ellos y tener debates con otros/as *booktubers* en torno a un libro, una saga o un/a autor/a. Estas son denominadas *book talk*, es decir, conversaciones acerca de libros. En ellas, se suelen hacer referencias a datos de la trama de la historia que, denominadas *spoilers*, pueden “arruinar” la lectura.

También, hay un conjunto de videos en los que hablan acerca de sus preferencias, como libros de tapa dura o tapa blanda, dar consejos acerca de cómo recorrer una librería o una feria, y mostrar sus bibliotecas, muchas de las cuales están ordenadas por el color de la tapa de los libros o por género. Estos últimos se llaman *bookshelf tour*. Finalmente, hay videos en los que realizan desafíos con otros/as *booktubers*, en donde relacionan libros con películas, canciones o con otros libros de acuerdo a sus aspectos físicos. Estos pueden ser denominados *book tag* o *book challenge* de acuerdo al nivel de competencia. En los primeros, hay una consigna puntual en la que se “taggea” o etiqueta a otro/a *booktuber* para que la responda; en los segundos, las consignas son vistas como desafíos que requieren más tiempo y, a veces, se desarrollan con puntajes.

¿Los/as jóvenes no leen? Experiencias de lecturas en *booktubers*

Los/as primeros/as *booktubers* de habla hispana surgieron en 2012 y fueron mexicanos/as y españoles/as. Tienen, en la actualidad, doscientos mil suscriptores/as y una gran influencia sobre las editoriales que publican literatura juvenil. Son reconocidos/as por ellas como nuevos/as críticos/as y hay casos, como el del español Javier Ruescas, en que se convierten en escritores/as. En Argentina, el fenómeno es más reciente. Los primeros videos de *booktubers* son de mediados del año 2013, pero han proliferado en 2014. La mayoría de ellos/as viven en Capital Federal o ciudades del Conurbano, graban los videos en sus casas, con las bibliotecas de fondo, y tienen entre quinientos y cinco mil suscriptores/as.

Hay un primer aspecto que quiero mencionar: la cantidad de lecturas mensuales que hacen los/as *booktubers*. Leen, en promedio, diez libros por mes, lo que da un total de ciento veinte libros por año. En su mayoría, son sagas de literatura juvenil, novelas fantásticas y de suspenso, como *Harry Potter* de J. K Rowling, *El juego del hambre* de Suzanne Collins y *Correr o morir* de James Dashner, y novelas románticas como *Bajo la misma estrella* de John Green, *Divergente* de Verónica Roth y *A tres metros sobre el cielo* de Federico Moccia. Estos libros son considerados *best sellers*, motivo por el cual ocupan las mesas y vidrieras de todas las librerías grandes del país. Sus precios oscilan entre ciento cincuenta y trescientos pesos. Pero estos no son los únicos géneros que leen. También, han leído y reseñado, aunque en menor medida, clásicos como *El diario de Ana Frank*, *El mercader de Venecia* y *Romero y Julieta* de William Shakespeare, *El Conde Lucanor* de Don Juan Manuel, *La vuelta al mundo en ochenta días* de Julio Verne, *El fantasma de Canterville* de Oscar Wilde, *Relato de un naufrago* de Gabriel García Márquez.

Lo dicho hasta aquí sugiere que estos/as jóvenes tienen capital económico para comprar tantos libros, al menos antes de alcanzar reconocimiento y conseguir que las editoriales les regalen los ejemplares, y para tener una cámara que los grabe y una computadora para editar los videos. Por otro lado, también tienen capital cultural que les permite entender y hacer referencias en inglés, al mismo tiempo que conocimientos del lenguaje audiovisual. En este sentido, la experiencia de una lectura prolífica y continua en jóvenes no puede generalizarse porque, de ese modo, se estarían ocultando las desigualdades y diferencias presentes al interior de las juventudes. No

obstante, es preciso señalar que hay un grupo cada vez más grande de jóvenes escolarizados/as que está leyendo literatura contemporánea y es reconocido por sus pares y por las editoriales. Entonces, no todos/as los/as jóvenes argentinos/as acceden a este tipo de experiencias de lectura, pero eso no significa que no lean. Los usos de las redes sociales y la mensajería instantánea a través de celulares reintrodujeron la escritura y la lectura como formas habituales de comunicación y de acceso a la información.

Lecturas mediadas

Al contrario de quienes afirman que los nuevos modos de escritura como producto del uso de las tecnologías empobrecen el lenguaje, adscribo a una perspectiva que entiende estas formas como constructoras de códigos adecuados a las características de los soportes digitales, entre ellos la oralidad. “El chat y servicios similares le dan a la escritura una dimensión espacio-temporal marcada por la inmediatez en la transmisión de los textos que impele a reproducir, al escribir, el ritmo de una conversación” (Levis, 2009: 222). Parte de estas características están presentes en los libros que reseñan los/as *booktubers*. Uno de los más exitosos de los últimos meses es *Pulsaciones*, de Javier Ruescas, en donde la trama se construye mediante mensajes de textos. Es decir, es una novela escrita en una prosa corta que busca recuperar estas formas de escritura y lectura extendidas entre los/as jóvenes.

Por otro lado, los/as *booktubers* le otorgan valor a aquellos libros que sean de fácil y rápida lectura. En este sentido, las reseñas se dividen entre los libros que les gustaron y los que no, como si estuviesen poniéndole “Me gusta” en Facebook. Precisamente, ese gusto pasa por la fluidez de la lectura y por la capacidad de “atraparlos/as” de tal modo que no puedan dejar de leer. Al mismo tiempo que cuentan sus experiencias, los/as *booktubers* piden una literatura inmediata, rítmica y fácil, como nuevos modos de acceder no sólo a la literatura, sino a la lectoescritura.

Otro de los aspectos de este tiempo es el cambio de soporte: se escribe y se lee en las pantallas electrónicas de las computadoras, celulares y *tablets*. Estas pantallas emiten luz propia, provocando que no se necesite una luz externa para verlas, y “separan las palabras escritas de un soporte material” (Levis,

¿Los/as jóvenes no leen? Experiencias
de lecturas en booktubers

2009: 224). Es interesante que estos/as jóvenes *booktubers*, denominados/as muchas veces como “nativos digitales”¹ no lean e-books o libros electrónicos. En cambio, siguen leyendo libros de papel, marcándolos y ordenándolos en bibliotecas. Se les otorga un valor importante en tanto se los muestra en todos los videos y algunos de los tópicos que se debaten giran en torno a la materialidad de ellos y sus aspectos físicos. Con esto quiero decir que los libros impresos siguen estando presentes entre los/as jóvenes al mismo tiempo que se redefinen con las tecnologías. Así, las subjetividades juveniles se trazan en la intersección del texto escrito y la imagen electrónica, es decir, en el libro que leen y también en los programas de televisión o películas que miran, en el texto multimedia por el que navegan, en la música que escuchan y en sus prácticas de interacción cotidiana.

La mediación de las tecnologías en las formas de escritura y lectura no sólo atraviesa los soportes. Las experiencias de *booktubers* dan cuenta de una lectura mediada por las recomendaciones y comentarios de otros/as jóvenes. En este sentido, los/as jóvenes de la misma edad se convierten en referentes claves por sobre los/as adultos/as. Es decir, no es el/la bibliotecario/a o el/la profesora/a de Literatura quienes recomiendan un libro. Esto nos permite pensar en las narrativas y estrategias de construcción de las subjetividades juveniles dentro de una cultura de convergencia tecnológica y mediática. En este contexto, la socialidad entre jóvenes como “un conjunto de prácticas de comunicación e interacción social materializadas a partir de diferentes dispositivos” (Sued, 2009) es un aspecto fundamental que se manifiesta en este fenómeno. Sobre todo, porque permite ampliar la concepción de las tecnologías en tanto prácticas que emergen en la interacción entre sujetos y dispositivos.

Consideraciones finales

La reconfiguraciones de los modos de producción, distribución y circulación de los bienes culturales están atravesados por las tecnologías de la información y la comunicación. Se

¹ Los/as nativos/as digitales hacen referencia a los/as jóvenes nacidos/as en las décadas de 1990 y 2000, que crecieron rodeados/as de tecnología. En este sentido, las tecnologías están asociadas a los/as más jóvenes, pero hay que aclarar que su posesión, acceso y competencias no son uniformes, homogéneos ni pueden definirse por la edad únicamente, sino sobre todo por el contexto.

han convertido en una dimensión clave de las cotidianidades en tanto ayudan a construir el conocimiento y las percepciones del tiempo, del espacio, de los sentidos y de las manifestaciones estéticas. Las formas de lectura de los/as *booktubers* están mediadas por ellas no sólo en relación a los soportes, sino también a los modos de vinculación con los libros y con los/as demás lectores/as. En estas experiencias, la lectura no es el del todo solitaria. Es, más bien, social. En este sentido, los/as jóvenes se constituyen como sus propios referentes para hablar de literatura.


En este contexto, son jóvenes que al mismo tiempo que narran sus experiencias de lecturas, establecen valores con respecto a cómo deben ser las novelas que leen: dinámicas y atrapan-tes. Esto es tenido en cuenta por otros/as *booktubers* y por la industria editorial que, al enviarles ejemplares, están construyendo polos de difusión y recomendación de las obras que publican.

Es, entonces, que estas experiencias muestran a unos jóvenes que leen una gran cantidad de libros y rompen el imaginario adultocéntrico que sostiene lo contrario. Como se mencionó, no es una experiencia que pueda ser extendida a todas las juventudes en tanto se requiere capital económico y cultural, no obstante da cuenta de unas formas de lectura novedosas, mediadas por las tecnologías. Finalmente, son unos jóvenes que se construyen como protagonistas y hablan en primera persona para narrarse.

Bibliografía

- Fernández, I. (2015). Jóvenes *youtubers* y *booktubers*. [en línea]. Consultado el 7 de junio de 2015. sitio Edu.ar: http://www.educ.ar/sitios/educar/blogs/ver?referente=familias&id=126496&cat=ed_blogs_cat_familia
- Kolesnicov, P. (2014). "Booktubers, la joven crítica en Internet". En Revista Ñ. Disponible [en línea]. Consultado el 7 de junio de 2015. http://www.revistaenie.clarin.com/literatura/Booktubers-joven-critica-Internet_o_1190281009.html
- Levis, Diego (2009). *La pantalla ubicua*. Buenos Aires: La Crujía.
- Perazo, Cintia (2014). "¿Quiénes son los *booktubers*? La nueva tendencia teen que dinamiza al mercado". En diario *La Nación*. [en línea]. Consultado el 7 de junio de 2015. <http://www.lanacion.com.ar/1713383-quienes-son-los-booktubers-la-nueva-tendencia-teen-que-dinamiza-al-mercado>
- Piscitelli, A y otros (2009). "Proyecto *Facebook*". [en línea]. Consultado el 7 de junio de 2015. <http://www.proyectofacebook.com.ar>
- Pogoriles, Leticia (2014). "Booktubers, una comunidad que empieza a pisar

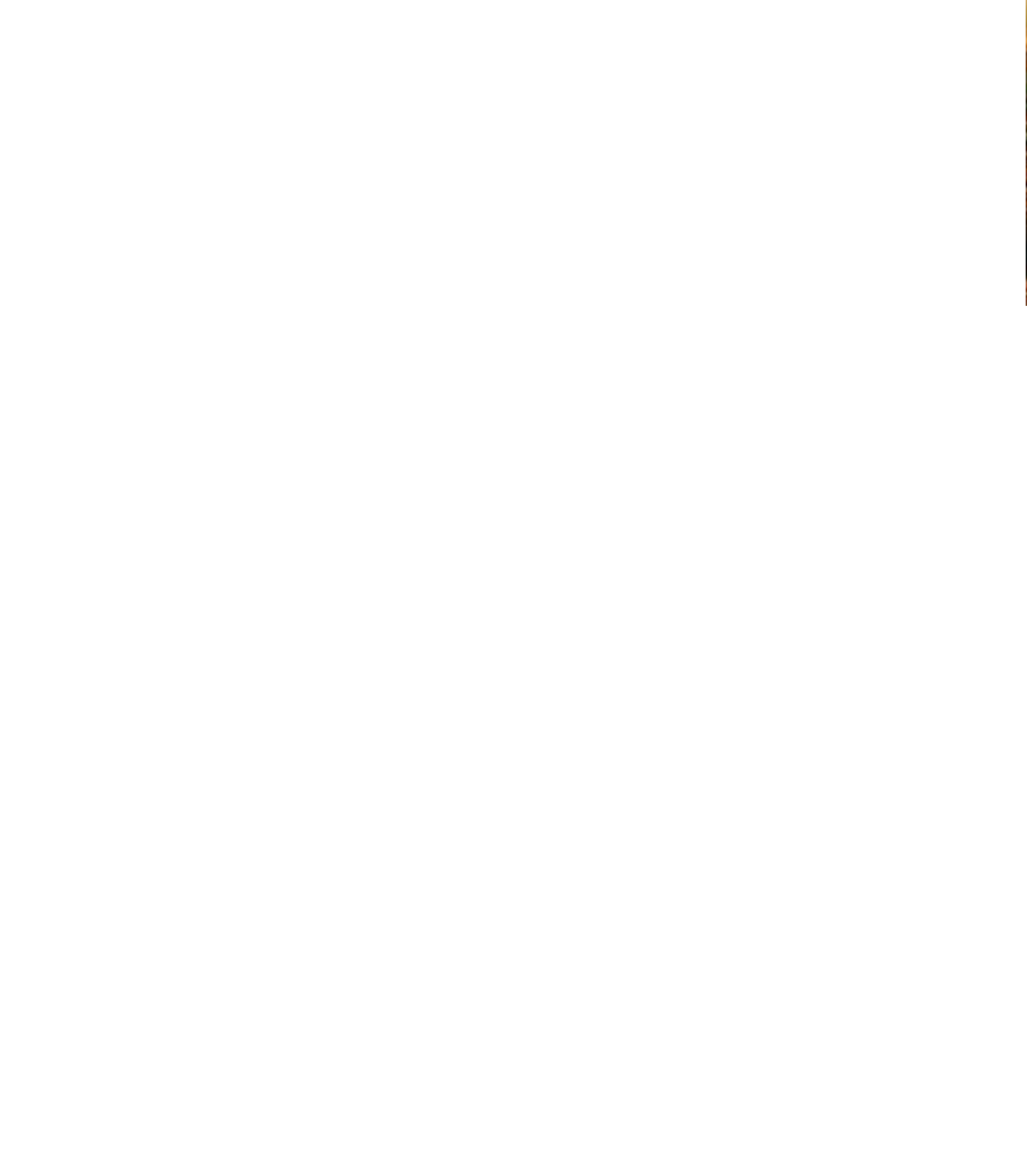
¿Los/as jóvenes no leen? Experiencias de lecturas en booktubers



fuerte en la Argentina”. En Agencia de noticias *Telam*. [en línea]. Consultado el 7 de junio de 2015. <http://www.telam.com.ar/notas/201407/71128-book-tubers-comunidad-adolescentes-literatura.html>

Canales de Youtube consultados

- Javier Ruescas: <https://www.youtube.com/user/ruescaj>
- Las palabras de Fa: <https://www.youtube.com/user/laspalabrasdefa>
- Abriendo libros: <https://www.youtube.com/user/AbriendoLibros>
- Tormenta literaria: <https://www.youtube.com/user/NatyFlorGleek>
- Atrapada entre letras: <https://www.youtube.com/user/Atrapadaentreletras>
- Mi mundo está en tus páginas: <https://www.youtube.com/user/Mimundoentuspaginas>





La dimensión cultural de la crítica. Las letras y el cine

Lía Gómez

Resumen: El texto aborda el problema de la crítica de cine intentando ubicar una mirada histórica ligada al periodismo cultural en argentina. Se propone pensar a la escritura crítica como una actividad de la cultura en diálogo con el cine como otro lenguaje para escribir y narrar el mundo.

Palabras claves: crítica – cine – escritura.

Nos proponemos en este escrito problematizar la escritura sobre cine como acción crítica de la cultura. Para ello intentaremos esbozar algunas líneas sobre cómo abordar una crítica en diálogo con el cine como objeto a ser narrado, descubierto y puesto en circulación.

Podemos decir que abordar la crítica cinematográfica como una forma narrativa de observar, describir e interpretar los films, implica entender la función de la escritura analítica como una totalidad, es decir, un intento por comprender la crítica como parte de la relación de la obra con el mundo y con la historia. Para ello, consideramos a la crítica como espacio de conocimiento, al mundo como político-social, y al cine como lenguaje histórico.

En esa relación entre cine, mundo y conocimiento, nos posicionamos para reflexionar sobre los procesos de la crítica como parte del universo artístico; integrado como sostiene Manuel López Blanco, por el artista, la obra y el público. Pero además, nos preguntarnos cómo han avanzado las representaciones, los medios y los relatos en y del cine argentino, y el diálogo establecido entre el crítico y el artista como lugares conexos e intercambiables.

Retomamos a Oscar Wilde en “El crítico como artista” (1890) donde se define al crítico como un intérprete que pone a la obra en relación con la época y allí funda una nueva obra crí-



tica teniendo a la primera como elemento para la creación. En este sentido, la crítica como acción creativa, analítica y gnosológica, no se constituye solo por los escritos sobre obras y/o autores, sino que las propias películas ya constituyen una crítica en el sentido bressoniano de considerar al cine como una escritura con imágenes en movimiento en pantalla.

Partimos de considerar a la crítica como una producción estético-comunicacional en sí misma, de modo tal que abordar la construcción de su lenguaje permite problematizar el cine en el campo de la comunicación, las interpretaciones, las conexiones textuales, socioculturales y políticas, lo que implica en principio desligarse de ciertos prejuicios vinculados a entender la realización de una crítica como acción negativa, para comprenderla más bien como operación de desarticulación y re-articulación de una obra para su interpretación.

Pero dicha actividad no puede ni debe estar aislada, sino en relación constante con los demás ejes de la cultura, ya que la crítica solo puede ser válida en la medida en que se relacione con el contexto en el que la obra surge, incorporándose al proceso de circulación de la obra, integrando la circulación necesaria en la producción de sentido.

En *La imaginación* (1939) Jean Paul Sartre, plantea que el ser humano está rodeado de imágenes, que construye un universo de objetos, de figuras, de representaciones, sin las cuales no puede existir. Esas imágenes también están dadas por el sonido. El sonido de una Nación no es igual que otra, Bolivia no suena igual que Brasil, la Argentina no suena igual que Japón. Hay sonidos que tienen que ver con el paisaje, como sensaciones, texturas, olores. Es decir no hay un solo lugar en el que la interpretación del sentido no esté presente. La crítica debe comprender esto y estimular a conocer los procesos por los cuales los sentidos sobre lo real son posibles.

“Toda crítica es crítica de la obra y crítica de sí misma (...) es conocimiento del otro y conocimiento de sí mismo en el mundo. Para volver a decirlo en otros términos, la crítica dista mucho de ser una tabla de resultados o un cuerpo de juicios, sino que es esencialmente una actividad, es decir, una sucesión de actos intelectuales profundamente inmersos en la existencia histórica y subjetiva...” (Roland Barthes)

Escribir sobre cine, implica poner en circulación sus tramas temáticas y formales, dando cuenta de la interioridad del film



abordado, de su constitución y morfología, de su dinámica y funcionamiento. De tal modo que la historia que cada película narra, se constituye como otro elemento necesario para comprender los sentidos de circulación e imaginarios de la obra.

Una de las funciones de la crítica es estar alerta, ser curioso, e incluso buscar en las relaciones textuales e intertextuales de cualquiera fuese el tipo de texto, las posibilidades de sentido que allí se encuentran, ya que no solo se debe describir y dar información sobre el objeto abordado, sino como dijimos antes ponerlo en relación.

Podemos decir que la crítica cobra sentido en el momento que se la pronuncia, de acuerdo al contexto en donde se la enuncie. Cobra sentido y relevancia una vez formulada, pronunciada e interpretada, por el público, por el artista, creador de la obra, y por el crítico mismo.

Ahora bien, la acción crítica y esta quizás es la más importante de todas las definiciones parciales que se puedan dar para sintetizar la actividad, es sobre todo una actitud curiosa, cuestionadora y llena de deseo por conocer. Es indispensable en este sentido, el estar atento, percibir de qué modo la sociedad conversa con la realidad a través de las prácticas artísticas y poder expresarlas en la escritura.

El cine y la escritura crítica en la Argentina

En los años 1930 Roberto Arlt publica en el diario *El Mundo*, entre sus aguafuertes porteñas, algunos escritos ligados al fenómeno del cine, donde expone por un lado la fascinación por lo nuevo, y a su vez, la comprensión sobre el sentido socio cultural de ese universo que se hacía visible a través de las imágenes en movimiento.

En 1932, uno de esos escritos se titula “El cine y los cesantes” y se refiere a los humildes ambulantes de las calles de Buenos Aires, que esperan a que inicie la función continuada para entrar por un precio mínimo y poder ver alguna película. Este hecho, provoca la indignación de un lector que escribe al diario, sosteniendo que se hablaba de desocupación en el país, pero que en los cines de las calles Belgrano, Boedo y Florida, se reunían una serie de “fiacunes” y “holgazanes” a pasar las tardes. El autor de *Los siete locos* (1929), y *Los Lanzallamas* (1931), que por cierto tienen varias referencias al cine, responde y comprende que esos “fiacunes” y “holgazanes” encuentran



en el cine un refugio, y un diálogo que los ayuda a paliar las dificultades de la crisis del 30. Se expone así, el valor sociocultural del cine, al mismo tiempo que da cuenta de la crisis y las contradicciones de la época.

En el mismo período, pero en Cuba, Alejo Carpentier publica en *El país*, sus crónicas y comentarios, e incluso, llega a entrevistar a Serge Einsestein y Greta Garbo. Años después, Antonio Di Benedetto, fomenta el consumo cultural a través de la sección “Espectáculo, cine y literatura” en el periódico *Los Andes*, y Juan Rulfo obtiene como uno de sus primeros trabajos el rol de supervisor de las salas cinematográficas de Guadalajara, donde según narra su hijo – ahora cineasta – aprovecha para ver innumerables películas. Todo este universo, de los años 30 y 40, donde también el cine era motivo de diálogo entre Jorge Luis Borges y Victoria Ocampo; constituye un período de formación de la crítica de cine en argentina, ligado a la literatura y el teatro.

Leonardo Maldonado (2011) sostiene que la crítica como actividad intelectual inicia en los años 30 con la pluma de Horacio Quiroga, sin embargo, Daniela Kozak (2013) plantea que antes de los años 60, los escritos sobre cine eran consecuencia de crónicas, comentarios o publicidades, y que solo en esos años, a partir del surgimiento de la revista *Tiempo de Cine* (1960) ligada al cine club “El Núcleo”, se transforma en una escritura crítica.

En este debate además, ingresan dos categorías que ambos autores ponen en discusión a la hora de plantearse el problema: la crítica periodística y la crítica académica. En la línea de Kozak, Clara Kriger sostiene que con los antecedentes de la crítica de los 60, venida del periodismo, y las revistas especializadas, recién en los años 80 se inicia el estudio universitario por los lenguajes del cine. Estos autores además, y allí se suma Gonzalo Aguilar, plantean que la crítica ha fracasado en su proyecto de cine argentino, ya que no ha logrado instalar las bases necesarias para la transformación del lenguaje en relación a la identidad estético-narrativa. Y una última línea vincula estos planteos, que es la desconfianza total o parcial en la política y el peronismo.

Con la caída del peronismo, su proscripción, las clases medias, que habían surgido al calor de ese periodo histórico, encuentran en la desorientación hacia el futuro posible, la posibilidad de articular una visión crítica sobre el mundo, de tal modo que



las discusiones eran moneda corriente, y el arte un camino para la expresión. Surge entonces el deseo de los jóvenes de desarrollar una producción propia, pero en no como sostiene Kozak en su texto solo por una preocupación estética sino por la consecuencia del “desarrollo crítico del peronismo enmarcado en los procesos internacionales de lucha democrática” (Vallina.2014).

En estos años, como en los 60, escribir sobre cine recupera no solo la historia de publicaciones tales como *Cuadernos de cine* (1961), *Gente de cine* (1961), *Contra campo* (1960) -revista cuyo desconocimiento implica también reparar la memoria cultural frente al cierre que el terrorismo de Estado produjo a las escuelas de cine, como la de la Universidad Nacional de La Plata-, *Cinecrítica* (1962), entre otras, sino que restablece el dialogo entre los directores, la crítica, el público y el mundo.

En la revista *Contra Campo* como en *Tiempo de Cine*, aparece una evolución sobre los modos de la crítica y el abordaje del cine como objeto de la cultura, ya que reflexiona sobre su estructura, su poética, y su significado, con la necesidad de comprender el propio mundo cinematográfico, pero también, como representaciones simbólicas de la construcción de la argentina.

En estos años, editoriales como Eudeba contribuyen a la distribución y el conocimiento de la cultura a través de sus diversas publicaciones que se distribuyen en kioscos y librerías, al calor de las transformaciones en el orden del arte y de la vida que se desarrolla en toda América Latina. Juan José Saer, Paco Urondo, Augusto Roa Bastos, Ángel Rama, y tantos otros, proponen una acción crítica que practique con rigor su modo de atención a los contextos y lectura. Muchos de ellos, incluso como el célebre grupo surgido de Cahiers du Cinema, en Francia como padre de este proceso, se transforman de escritores sobre cine a guionistas, interviniendo activamente en la construcción fílmica del período con la convicción de que el lenguaje audiovisual posibilita la apertura de sentidos.

En la revista *Tiempo de Cine* uno de los críticos más importantes del 60 sostiene que “ante el proceso actual de nuestro cine, la crítica forma parte de una revisión total de sus presupuestos. Ello significa ubicarse frente al proceso histórico y social, del cual el cine participa, y estudiar sus nuevas formas, que surgen como una necesidad expresiva ineludible” (Mahieu, 1961: 28).



Las palabras de Agustín Mahieu adquieren hoy relevancia para pensar en relación a la crítica y el cine argentino de los 90, ya que la misma batalla que se dio en el 60 respecto al sentido del cine como herramienta de comunicación, memoria y expresión frente a la manipulación del lenguaje, poniendo en debate el lugar incluso de la sala de cine y el acceso a las mismas; se repite salvando las distancias históricas concretas, en la década del 90. Por esos años, como renovación del cine nacional con lo que se conoce como el Nuevo Cine Argentino, visibilizó a la crítica como una de las herramientas fundamentales para el desarrollo, la difusión y la producción de películas nacionales, constituyendo un espacio de reflexión para los realizadores y el público.

Aparecen así publicaciones diversas (libros, revistas, páginas webs) que ponen en escena la discusión sobre el rol del crítico en el país y recuperan figuras como Leonardo Favio, Leopoldo Torre Nilsson, Raymundo Gleyzer y Octavio Getino, entre otros. A la par se visibilizan nuevos realizadores como Lucrecia Martel, Adrián Caetano, Pablo Trapero, etc.

Con el avance de las tecnologías, el desarrollo de políticas públicas vinculadas a la promoción y el fomento del audiovisual en Argentina, y la evolución de las imágenes como cultura dominante en nuestros días, la crítica no solo debe abordar este universo a través de la escritura sobre sí, sino como posibilidad de abordaje analítico del mundo. De tal modo que podemos decir que el cine porta en sí mismo la posibilidad de ser criticado, como de ser a su vez una crítica del mundo. Así, un film puede constituirse en una escritura con imágenes que establezca un sentido sobre el universo que lo rodea, e incluso adjudicar un valor central en la interpretación de procesos históricos.

Decimos entonces que la organicidad de las imágenes en el tiempo como secuencia narrativa de un film, puede proponer una construcción crítica de la cultura, una visión, una posibilidad de transformación de la conciencia.

La escritura entonces, puede ser pensada como un lugar de polisemia y de invención. Polisemia en tanto es posible constituir enunciaciones en soportes tan vastos como los generados por la revolución tecnológica que amplía, en tanto prótesis sensoriales, las percepciones y los posibles modos compositivos de la mismas.

El arte y la cultura contienen en todos sus niveles, formas de representación, maneras de narrar, significaciones sociales, e

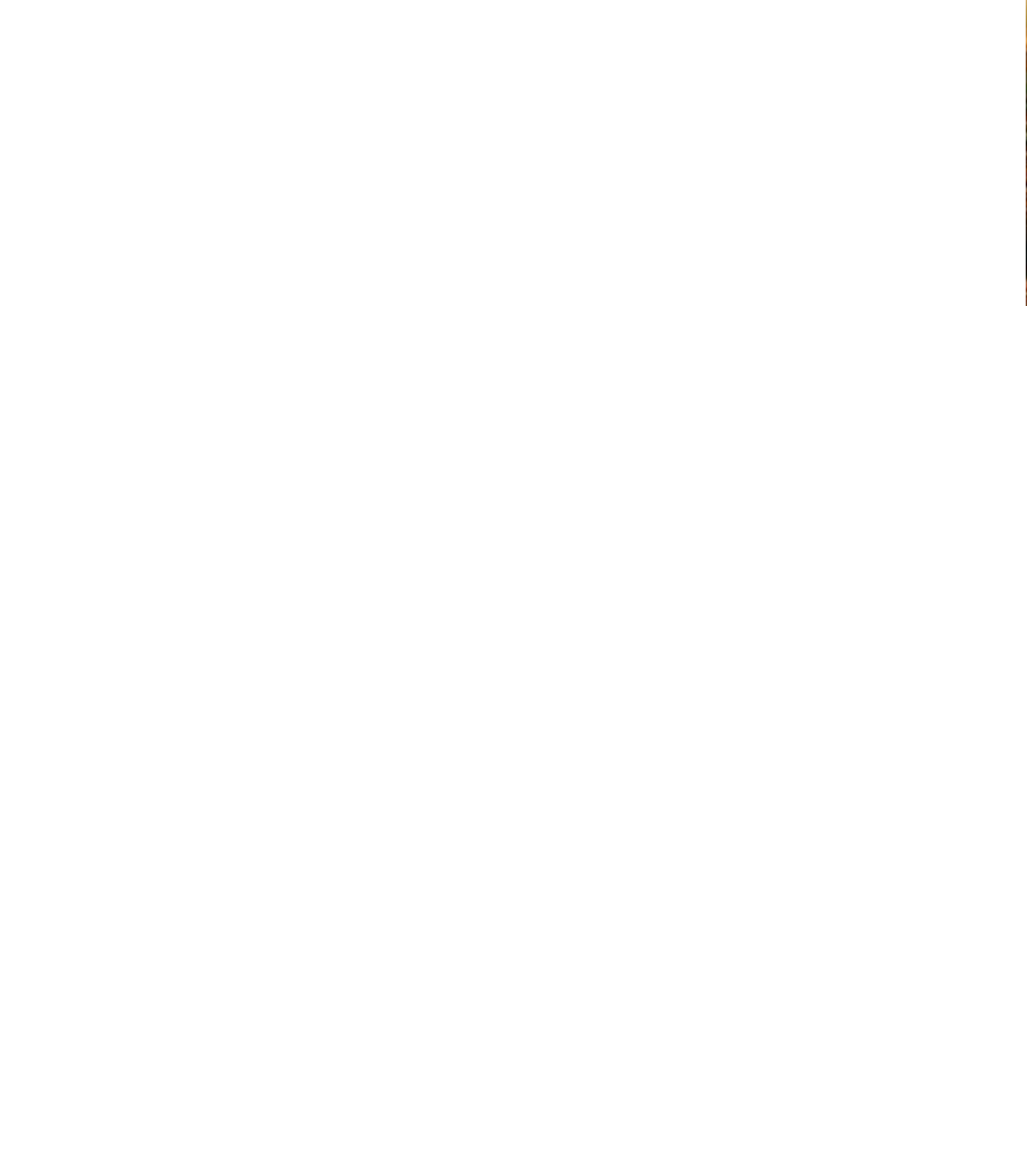


historias individuales y colectivas. La crítica debe dar cuenta de este universo, no solo en el nivel de aquello que se representa así mismo como arte, sino también de todas las expresiones que proponen una mirada estética sobre el mundo y sus aristas.

Decimos así, que la escritura crítica, en todos sus géneros, se ubica dentro del periodismo cultural, como aquella actividad que dialoga con las obras, las comenta, describe, analiza e interpreta en diálogo con el lector y con el cine.

Bibliografía

- Aguilar G. Jelicie E. (2010). *Borges va al cine*. Buenos Aires: Librería.
- Barthes, R. (1985). "Introducción. ¿Qué es la crítica?" en: *Ensayos Críticos*. Barcelona: Seix Barral.
- Fevre. F (1974). "La crítica" en: Bayón, D., *América Latina en sus Artes*. México D. F.: Siglo XXI editores.
- Fontana P. (2009). *Arlt va al cine*. Buenos Aires: Librería.
- Kozak. D (2013). *La Mirada Cinéfila*. FMDQ.
- Maldonado L. (2006). *Surgimiento y configuración de la crítica cinematográfica*. Buenos Aires: I Rojo.
- Urondo F. (2013). *Obra Periodística. Crónicas entrevistas y perfiles. 1952-1972*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Vallina C. (2014). Proyecto I+D "La crítica en la revista *Contracampo* de la FBA, UNLP. UNLP.
- Wilde O (1891) "El crítico como artista" [en línea]. Consultado el 1 de junio de 2015. <http://es.scribd.com/doc/117418236/Oscar-Wilde-El-critico-artista-pdf>





Un terreno de estrategia en puntos suspensivos

Cristian Secul Giusti

Resumen: Las letras de rock argentino manifiestan el surgimiento, la circulación y la consolidación de elementos significativos del imaginario colectivo. Constituyen así maneras de representar la vida y ponen en juego relaciones sociales y sensaciones de convivencia.

En este sentido, conviene recuperar el carácter del lenguaje textual ambiguo presente en dos letras publicadas en 1985, “Tomo lo que encuentro”, de Virus y “Si no fuera por...”, editadas en un contexto de masividad, propuestas “Pop” y de convivencia democrática. Ambas líricas evidencian una intencionalidad narrativa que se vincula con la ambigüedad y el empleo de los puntos suspensivos como recurso fragmentario, de lenguaje críptico y enigmático.

Al respecto, los interrogantes sobre esta herramienta sobresalen y permiten preguntar sobre los alcances de los puntos suspensivos en la construcción del misterio y el diálogo con el contenido.

Palabras Clave: rock argentino – cultura pop – discurso – enunciación – transición democrática.

Líricas e imaginarios

Las letras de rock están atravesadas por producciones sociales de sentido y representaciones del mundo que exponen lugares comunes, conversaciones triviales, perspectivas dogmáticas y también discutibles de la denominada opinión pública. En su dimensión generalizada, el fenómeno de la cultura rock no privilegia las palabras por sobre sus medios sonoros y corporales. No obstante, las palabras cuentan y construyen a pesar de que lo hagan quizás de un modo diferente comparado con otras artes verbales.

En las letras los artistas representan un discurso que procura visualizar y revelar mecanismos represivos, de control y de autocontrol de las sociedades. Las líricas manifiestan el surgimiento, la circulación y la consolidación de elementos signifi-



cativos del imaginario colectivo. Así, se entiende que las letras de rock integran discursos que presentan características en su enunciación y connotación, cuyo análisis permite un acercamiento interpretativo de gran riqueza.

El rock argentino, a diferencia de su predecesor internacional, nació en un contexto de democracia restringida, durante el gobierno de Arturo Illia (1963-1966) y creció a la sombra de la dictadura de Juan Carlos Onganía (1966-1970).

Por tanto, supo construir espacios de libertad donde no los había, en sintonía con un “nivel de agitación y participación política de los sectores juveniles sin precedentes en la historia” (Alabarces, 1993: 92)¹. Se creó, entonces, un prolífico período contracultural de contenido lírico, sonoro y compartido a partir de audiciones de radio, prácticas emparentadas con los recitales (artesanías, vestimenta, pelo largo) y algunas revistas de orientación rockera (Pujol, 2005). Tras el golpe de Estado de 1976, el rock argentino se convirtió en uno de los pocos espacios de disidencia contra el régimen militar.

A pesar de ello, las líricas no plantearon una crítica feroz del aparato represivo de la dictadura, sino buscaron configurar un espacio de identificación, más proclive a la integración y a la intransigencia en términos menos directos.

El fin de la última dictadura militar (1976-1983) produjo la bisagra más importante para el movimiento argentino. Si bien su difusión había dejado de ser estigmatizada desde la Guerra de Malvinas (1982), el nuevo proceso democrático produjo una serie de transformaciones en toda la cultura argentina. Aparecieron bandas que, entre otros objetivos, proponían una diversidad de temáticas en las composiciones y buscaban la integración a un circuito comercial más amplio. Así, la recuperación de las instituciones democráticas permitió una mayor expresión y un rechazo general de las formas autoritarias (Secul Giusti y Rodríguez Lemos, 2011).

Por consiguiente, la gran transformación del rock argentino se encontró a partir de la relación con un público extendido y masivo que forjó un diálogo cotidiano e inevitable en el planteamiento de sus enunciados. Las claves de las bandas/artis-

¹ Así, la zona de rock se asentó sobre una serie larga de impugnaciones, por ejemplo, contra la educación patriótica y castrense (“Ayer nomás”); el mundo adulto (“La Balsa”); la moral sexual burguesa (“Muchacha ojos de papel” y más tarde “Catalina Bahía”); y la metodología represiva de la policía y el ejército (“Blues de la amenaza nocturna”, “Apremios ilegales” y “Botas Locas”).



tas/músicos de orientación *New Wave*² como Virus, Soda Stereo, Los Twist, Sueter o Viudas e Hijas de Roque Enroll, por ejemplo, fueron adoptadas por una porción considerable de jóvenes urbanos y promovieron discursos irónicos, burlescos y paródicos que precisaron un estado dinámico de la sociedad argentina.

Estos nuevos discursos se establecieron, en principio, a partir del predominio de las instancias comerciales del pop por sobre las nociones contraculturales del rock. Desde esta perspectiva, se optó por volcar el lenguaje textual del rock hacia el divertimento, el subterfugio, el riesgo estilístico y los aspectos bailables de un modo primordial y hegemónico.


Los lenguajes empleados por estos artistas no se presentaban de un modo lineal o transparente, ni facilitaban interpretaciones unidireccionales, sino utilizaban un estilo más críptico y ambiguo. En consecuencia, las letras no se ofrecían como un mero reflejo del contexto, sino que, a través de distintas estrategias discursivas y recursos retóricos, describían, relataban, criticaban (frontalmente o desde la ironía) y argumentaban sobre situaciones y problemáticas de la época.

Puntos suspensivos

Sobre este último punto conviene detenerse en dos exponentes del rock argentino que durante la post-dictadura obtuvieron un alcance masivo: Virus y Soda Stereo. Ambas bandas descubrieron las cuestiones cardinales de la generación rockera de los ochenta: el mundo del propio cuerpo y las necesidades que nutren a una personalidad apolínea y hedonista. Estos grupos compartieron una intención provocativa desde sus inicios que se evidenció a partir de la vestimenta, los ritmos destinados a las discotecas y, fundamentalmente, las líricas premeditadamente fragmentarias, ambiguas, yuxtapuestas. En función de ello, sirve traer a colación la particularidad de dos líricas producidas por las bandas en cuestión y que acaban de cumplir treinta años desde su publicación: “Tomo lo que encuentro”, de Virus y “Si no fuera por...” de Soda Stereo.

En este sentido, resulta importante recuperar y subrayar el ca-

² El término *new wave* (en español “nueva ola de música rock”) se utiliza generalmente para definir a un género musical dentro de la música rock que nació a fines de los años setenta (específicamente en 1978) como derivado del punk rock y evolucionó durante los años ochenta, proyectándose como un movimiento musical y estético (tanto en la forma de llevar el pelo y el vestir).



rácter del lenguaje textual ambiguo del discurso de las letras propuestas porque a partir de su destaque lingüístico se pueden resaltar las tensiones existentes entre la cultura rock, las propuestas del pop y la industria cultural.

De acuerdo con la explicación del periodista Eduardo Berti, autor del libro *Rockología, documentos de los 80*, el uso de los puntos suspensivos funciona como un recurso artístico musical que irrumpe a partir la definitiva incorporación del rock argentino al mercado masivo de las industrias culturales (Berti, 1994). El signo de puntos suspensivos es un marcador de modalidad y de puntuación formado por tres puntos consecutivos (...). Los puntos suspensivos exponen la actitud del autor frente a lo que escribe o está diciendo y valen para guiar la interpretación del texto en virtud de la posición de su escritor con respecto a la información proporcionada.

Por tanto, estos puntos sirven para finalizar una enumeración que podría continuarse; se utilizan también en citas literales que omiten o seccionan una parte del discurso (los puntos suspensivos se colocan entre paréntesis); para insinuar expresiones o palabras groseras, chocantes o malsonantes, evitando su reproducción; para anunciar la interrupción voluntaria de un discurso que se da por sobrentendido (como un refrán incompleto); y se aplica en narraciones, ideas y/o relatos que decididamente se exponen sin una finalización distinguida.

En este sentido, el empleo supone una interrupción del enunciado a partir de la creación de un final impreciso. Desde esta óptica, la aparición de los puntos suspensivos en un texto representa una pausa y una entonación suspendida. Se indica así la existencia de una digresión transitoria que expresa duda, temor y vacilación o suspenso. Como se verá en “Tomo lo que encuentro” y “Si no fuera por...”, su empleo funciona para indicar que se deja algo pendiente, porque se da por hecho que el interlocutor sabrá completarlo o se animará a reutilizarlo.

Dos líricas en suspenso

“Tomo lo que encuentro” es la segunda canción del quinto disco de Virus, publicado en 1985, denominado *Locura* y considerado uno de los más exitosos de la banda. La canción propone un discurso de interpretaciones ambiguas y trabaja sobre dos campos semánticos: las experiencias con estimulantes y las relaciones sexuales ocasionales. Ambos espacios textuales



se entrecruzan y configuran una noción de fugacidad y relajación. Así, el protagonista se inscribe desde la primera persona y convoca al cineasta francés Claude Lelouch desde el adjetivo calificativo y articula con una situación de despedida: “*No me imaginaba que eras tan Lelouch, tu beso en el vidrio, dejó marcado el rouge*”³.

De la misma manera, la segunda estrofa de la lírica establece las diferentes lecturas que puede tener la canción: “*No me importa nada en cuestión de amor. Tomo lo que encuentro. Me siento algo mejor*”. En este sentido, el verbo tomar multiplica las connotaciones, ya que puede referir a un avión, al amor o a las experiencias con drogas. A estas instancias, la despedida (“*Tu beso en el vidrio dejó marcado el rouge*”) funciona como un signo de liberación que se manifiesta para desligarse de todo compromiso (“*No me importa nada en cuestión de amor*”) y se puede establecer así una referencia hacia algún tipo de estimulante (“*Tomo lo que encuentro, me siento algo mejor*”).

Sumado a esto, y en relación con lo que importa destacar, el estribillo se ubica en otro plano y se instituye como otro punto de vista: “*El avión ya despegó, con destino a Nueva York. Es un viaje de placer, alquilado para...*”. En este sentido, los puntos suspensivos que se emplean en el enunciado dejan una incógnita que invita a la libertad de interpretación y, a partir de los juegos metafóricos, aluden a lo que todavía no está dado, ni clasificado, ni establecido. Dicho recurso permite dejar incompleta la idea, no explicar los motivos principales de la acción y no revelar la finalidad del viaje.

“Si no fuera por...” es la segunda canción del segundo disco de Soda Stereo, *Nada Personal*, editado en 1985 y considerado uno de los más exitosos de la banda. En dicha lírica se advierte la existencia de un protagonista que le demanda a su interlocutor una sucesión de posibilidades y suposiciones que podrían compartir y liberar en su cotidianidad.

En una primera instancia, el protagonista enumera situaciones que podría desarrollar su receptor si decidiera tomar aún más las riendas de su vida: “*Podrías acercarte, un poco más.*”

³ De esta manera, se establece un vínculo analógico con las obras filmicas *Un hombre y una mujer* (1966) y *Los unos y los otros* (1983), dos películas con temáticas de separación y partidas. La referencia no sólo se produce por la escena de despedida que propone la lírica, sino también por la configuración musical del tema, ya que (de un modo extralingüístico) tiene coincidencias con la ambientación sonora que Lelouch le imprimía a sus cintas.



Podrías delirarte, un poco más. Podrías desnudarte, un poco más”. Del mismo modo, le reclama un desempeño mayor en su propia vida, remarcando la imposibilidad que tiene el receptor de tomar el conflicto y hacerlo propio: “Podrías arriesgarte, alguna vez. Podrías dissociarte, alguna vez. Podrías excitarte, alguna vez”.

En la siguiente estrofa, el protagonista insiste con el ofrecimiento de posibilidades, pero, en esta instancia, se inscribe directamente en el discurso, puesto que desea ser beneficiado con ese cumplimiento de deseos: *“Podrías conquistarme. Podrías trastornarme. Podrías provocarme. Si lo quisieras. Podrías motivarme. Podrías invadirme. Podrías vulnerarme. Si lo quisieras. De vez en cuando viene bien”.* Más adelante, este actor vuelve a remarcar las situaciones en las que su receptor decide aceptar las zonas de confortabilidad y de quietud, en detrimento del regocijo: *“Podrías divertirte. Podrías sumergirte. Podrías intentarlo. Podrías entenderlo. Si no fuera por...”.* Es en este último enunciado que se destaca una ausencia de responsabilidades, puesto que se desconoce el culpable de la obstaculización y el incumplimiento de libertades. El empleo de los puntos suspensivos, entonces, permite pensar distintos interrogantes para reconstruir la historia y el accionar ausente de su interlocutor: ¿Si no fuera por el miedo o el terror? ¿Si no fuera por la inexistencia? ¿Si no fuera por la desafección? ¿Si no fuera por la angustia? Se desconoce el motivo y se busca una profundización de ese desconocimiento.

Consideraciones de cierre

Continuando con Berti, y tomando en consideración el argumento para comprender la intencionalidad de las dos letras seleccionadas y su publicación en contexto, se entiende que el uso de los puntos suspensivos supone una relación teórica con la renombrada muerte de los grandes relatos, que fue proclamada profusamente por los teóricos de la posmodernidad. En este aspecto, ambas líricas destacan un *borramiento* voluntario del enunciado, en pos de evitar la acción y el relato, y prevalecer lo indescifrable como resolución del acontecimiento que se narra.

El empleo de puntos suspensivos en estos casos sirve para no explicar los motivos principales de la acción. Se atraviesa así una particularidad que reviste a los discursos estéticos de

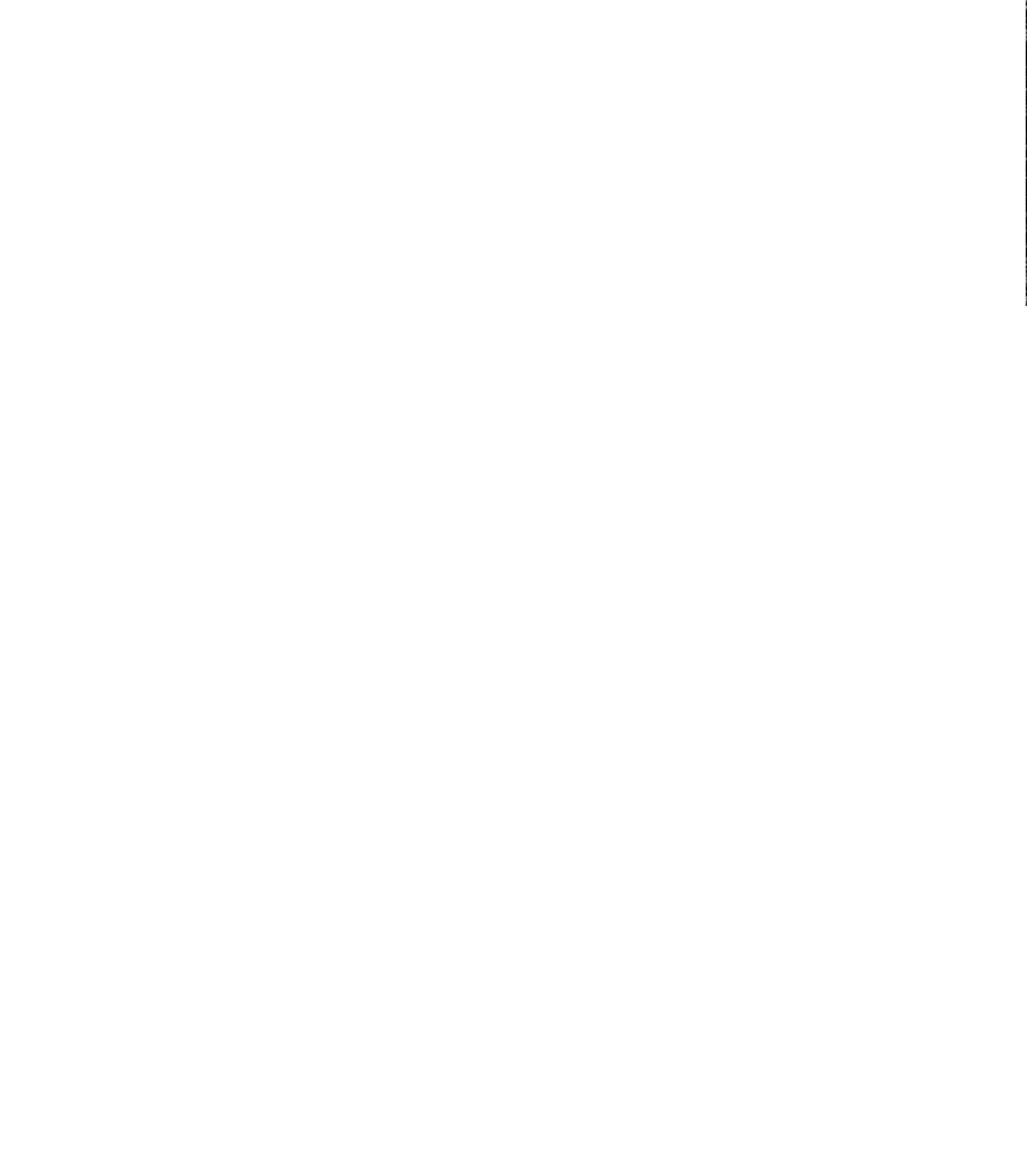


la post-dictadura y se sostienen imágenes fragmentarias que muestran inconexiones e imposibilidades para narrar. Asimismo, el empleo de la primera persona en el discurso se encuentra muy presente: los protagonistas son partícipes de la historia, pero no completan sus enunciados, no terminan de decir y se nublan en la fragmentación.

La herramienta de los puntos suspensivos permite provocar un misterio que merece ser resuelto o revelado por cada interlocutor que dialoga con el contenido (los escuchas, el público o el sujeto que lee una letra de rock). La incertidumbre que abordan estos relatos discontinuos profundiza un enlace con los receptores y abrazan la posesión de todo texto poético a fin de escapar de la linealidad letrística de la prosa. Así, los puntos suspensivos representan un alargamiento de la comprensión con el objeto de construir suspensiones en el discurso y abrir los diálogos narrativos.

Bibliografía

- Alabarces, P. (1993). *Entre Gatos y Violadores. El rock nacional en la cultura argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- Berti, E. (1994). *Rockología, documentos de los 80*. Buenos Aires: Beas Ediciones.
- Secul Giusti, C. y Rodríguez Lemos, F. (2011). "Si tienes voz, tienes palabras: Análisis discursivo de las líricas del rock argentino en la 'primavera democrática' (1983 - 1986). Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. Tesis de Grado.
- Pujol, S. (2005). *Rock y dictadura*. Buenos Aires: Editorial Emecé.





Comunicación Institucional: un campo laboral para explorar

Virginia Bombardelli

Resumen: La comunicación institucional es un campo de la comunicación aún no que aún falta explorar desde el ámbito académico. El periodista debe estar preparado y conocer el campo de acción laboral con el que cuenta actualmente. Un organismo, empresa o institución cuentan necesariamente con un área de comunicación o prensa institucional, es a través de este espacio que esa institución interactúa con la sociedad.

La importancia del mensaje radica en el lugar que ocupa la institución dentro de la sociedad, conocer sus públicos es importante para planificar las estrategias comunicativas y de esta manera llegar con el mensaje que quiere transmitir.


Palabras claves: comunicación – institución – públicos – campo laboral – medios de comunicación.

Desde hace tiempo la comunicación institucional comenzó a desarrollarse encontrando su lugar dentro de la sociedad en instituciones, organizaciones, empresas e incluso en organismos públicos y privados. Actualmente, es uno de los campos laborales que más se ha desarrollado y uno de los que poco se conoce en el ámbito académico.

En este mundo globalizado, es el periodista quien debe contar con las herramientas necesarias para los nuevos desafíos del campo laboral. El periodista no sólo debe manejar los instrumentos tradicionales de la comunicación sino también estar preparado para ampliar el radio de acción.

Muchas veces se confunden los conceptos de comunicación institucional con marketing, publicidad y relaciones públicas. Sin embargo, la comunicación institucional va más allá de estos conceptos y a su vez se nutre de ellos, ya que a través de ella se busca comunicar la misión, visión, valores y objetivos, es decir, la identidad de esa institución.

Son las instituciones quienes interactúan con la sociedad y es



su área de comunicación la encargada de esa interacción. Entonces es aquí donde aparece un concepto clave para el desarrollo de la comunicación institucional, la planificación, éste es el punto de partida para desarrollar la actividad comunicacional.

Algunos autores han investigado y desarrollado este campo de la comunicación, Adriana Amado Suárez y Carlos Castro Zuñeda (1999) explican: “como todas las herramientas utilizadas en el desarrollo de las relaciones públicas de la empresa, la publicidad institucional debe ser el resultado de una cuidada planificación, que parta de objetivos concretos que permitan la evaluación posterior de resultados de la campaña”.

En la práctica, dicha planificación se encuentra totalmente atravesada por los intereses de la institución, éstos pueden ser del orden político, social, religioso e incluso económico. Por ejemplo, en situaciones de emergencia la “voz oficial” (muchas veces representada en un organismo gubernamental) toma una importante relevancia; es la institución quién otorga la información oficial a la sociedad, es aquí donde el diseño de una planificación comunicacional es fundamental para transmitir el mensaje a la comunidad.

En este sentido, los autores también explican la importancia de los medios de comunicación en la sociedad y dicen “una parte importante de la información que la gente recibe de las empresas e instituciones proviene de lo que aparece publicado en la prensa” (Suárez y Zuñeda: 1999).

Los medios de comunicación, también son instituciones que forman parte de la sociedad; actúan como un espacio de constitución y cristalización de significaciones sociales. Esto es así porque lo que los medios construyen y ponen en circulación son las representaciones, las creencias y los valores de la vida social, y todo esto es lo que conforma los imaginarios sociales. Se considera a los medios como una de las herramientas más fuertes y mejor utilizadas para la formación de la opinión pública. Tanto en la esfera pública como en la privada la comunicación es una herramienta válida y muy utilizada para persuadir y formar opinión en la sociedad.

María Cristina Matas (1985) explica que “el modelo matemático-informacional de la comunicación fue complejizándose con el correr de los años y al mismo tiempo comenzó a ser adaptado para poder explicar, ya no sólo la transmisión de señales entre máquinas sino, los múltiples procesos de intercambio

Comunicación Institucional:
un campo laboral para explorar



entre los seres humanos. Sin embargo, en su trabajo la autora señala que pensar la comunicación en términos lineales tiene limitaciones, ya que la relación comunicacional se limita a la simetría entre emisores y receptores”.

Asimismo, Matas (1985) describe el concepto de comunicación como producción de sentido y hecho cultural y explica que “han sido diversas disciplinas como la semiótica, la teoría literaria y ciertas perspectivas sociológicas, las que permitieron una superación del modo informacional de la comunicación”.

En este sentido, se pueden entender las prácticas comunicativas como espacios de interacción entre sujetos en los que se verifican procesos de producción de sentidos. Es decir, y como lo señala Matas (1985) “los emisores ya no transmiten unos mensajes-significados elaborados en virtud de un instrumento neutro (...) en la esfera de la emisión como en la esfera de la recepción existe producción de sentido -y no mera transferencia de los primeros a los segundos-”.

Estos procesos de producción de sentidos son los que se dan entre las instituciones y los sujetos, todos ellos a través de los distintos canales, aunque se puede decir que los medios de comunicación por su influencia directa tienden a reforzar los puntos de vista personales más que a modificarlos, asimismo según quién los controle, pueden modificar decisivamente la opinión de los públicos.

Con el paso de los años, el término “inmediatez” profundizó el desarrollo de los medios de comunicación (gráficos, radiales, televisivos y actualmente digitales) los cuales han avanzado a pasos agigantados junto a la necesidad de la sociedad de sentirse conectada e informada frente a los tiempos modernos. Bajo el concepto de “aldea global”, la revolución de las telecomunicaciones y el auge de la transmisión de datos se ven muy marcados. En este sentido, la influencia a largo plazo puede ser superficial aunque es decisiva tanto sobre los puntos de vista o el criterio del público. Así, se puede caracterizar a los medios como una de las herramientas más fuertes y mejor utilizadas para la formación de la opinión pública.

De esta manera, al momento de pensar en la comunicación desde la institución es muy importante el diseño de una estrategia de prensa con los medios de comunicación ya que la misma va a ser clave, por ejemplo, al momento de generar anuncios. También se debe pensar en el concepto de público,



el mismo está presente en el esquema de la comunicación por cuanto es el destinatario del mensaje.

Puede hablarse de la comunicación de la institución en función de la especificidad de sus públicos. Así, la estrategia de comunicación se pensará desde la opinión pública en general. Sin embargo, cuando el organismo empieza a tomar interés para una parte de esa audiencia total, comienza a conformarse un público determinado.

En una institución, organismo o empresa la estrategia de comunicación es fundamental porque como se dijo anteriormente es el medio que tiene la institución para comunicarse con sus públicos. Muchas veces se confunde éste termino con publicidad institucional, sin embargo, la comunicación institucional, está constituida por los mensajes que emite la institución, tanto deliberada como espontáneamente, tanto consciente como inconscientemente.

En este sentido, quienes ocupan el lugar de la prensa institucional tienen un papel muy importante al momento de pensar las estrategias de la comunicación interna y externa de la institución; es decir, desde el área se puede intervenir desde los comunicados de prensa hasta las relaciones que se establecen con otras instituciones para planificar y ejecutar, cuidando la imagen de la institución pero también buscando la interacción con otros organismos e incluso utilizando su propia comunicación para persuadir a un determinado público.

Desde la práctica...

En toda estrategia comunicacional, la opinión pública es uno de los temas más complejos con los que se enfrenta la comunicación institucional, ya que a través de ellas se cruzan variables políticas, sociales y mediáticas, entre otras, que hacen a la complejidad de la misma. Sin embargo, no es posible abordar el fenómeno de la comunicación sin conocer al menos cuál es el lugar de la institución dentro de la opinión pública mayoritaria, cómo considera la sociedad la actividad que realiza, y qué espera la comunidad de la institución.

Al respecto, es indispensable que los responsables del área de la comunicación institucional conozcan qué rol cumple la opinión en el espacio público en el que la institución está inserta, y qué representa la voz de la mayoría y de las minorías para la sociedad. Desde el comienzo, en toda corriente de opinión debe

**Comunicación Institucional:
un campo laboral para explorar**



considerarse el contenido (tema importante), la dirección, la intensidad (la fuerza con que el tema está instalado), el volumen (cantidad de individuos), y la persistencia en el tiempo.

Se pueden tomar como ejemplo las actividades comunicacionales de un organismo institucional como el Ministerio de Salud de la Nación, órgano rector de las políticas sanitarias de los 40 millones de argentinos. Partiendo de él y tomando un período histórico –agosto de 2009– en el que el mundo sufría una de las epidemias más grandes de los últimos tiempos, la Gripe A, una de las primeras acciones que se implementó desde la cartera sanitaria fue adelantarse a la llegada del verano -período en el cual proliferan los mosquitos transmisores del dengue- y comenzar a trabajar en la planificación de un plan de lucha contra el dengue.

En plena epidemia de Gripe A y atendiendo las necesidades sanitarias que en ese momento tenía el país, las líneas de acción y la planificación comunicacional también iban trabajando y proyectándose hacia la ejecución de un Plan Integral de Lucha contra el Dengue. Este plan vinculaba no sólo a las áreas de gobierno, sino a las sociedades científicas, universidades y fundamentalmente la población como principal receptor de mensajes a través de los medios de comunicación.

Uno de los primeros pasos que se dio fue la reunión de todos los ministros de salud del país para abordar el plan de dengue y discutir las acciones a seguir para que la epidemia no volviera a repetirse, teniendo en cuenta que en enero de ese mismo año, la Argentina había sufrido la epidemia de dengue más grande de su historia.

La principal estrategia que adoptó la cartera sanitaria fue precisamente el trabajo interdisciplinario; tal como se planteó anteriormente la comunicación interna como externa es fundamental al momento de llevar adelante acciones que ayuden a modificar los hábitos de la sociedad, en este sentido, para realizar un trabajo de prevención sanitaria. Desde el primer momento, la cartera sanitaria buscó consensuar las estrategias a seguir para prevenir una futura epidemia. Sin embargo, más allá de las decisiones políticas que se puedan delinear, es fundamental entender que en estos momentos, la comunicación de la institución juega un rol fundamental, al ser la voz oficial de ese organismo.

Es necesario entender que la comunicación suele transformarse en producción de mensajes y es así como las instituciones



generan estrategias informativas que permiten interactuar con los sujetos involucrados en determinadas acciones.

A partir de los comunicados de prensa, la institución -más allá de coordinar acciones internas, como lo son las reuniones que el organismo mantuvo con los responsables de otros ministerios- da a conocer los objetivos a desarrollar.

En este sentido, es fundamental entender que a través de la comunicación institucional se interactúa interna y externamente en la institución u organismo; en este caso, el intercambio y la interacción con los sujetos que conforman el ámbito sanitario suele ser muy beneficioso al momento de tomar decisiones. Un ejemplo de esto es mostrar a la comunidad el trabajo que se realiza, exteriorizar las estrategias comunicativas, para llegar a través de las gacetillas o comunicados de prensa a la sociedad, mostrar cómo se elaboran los documentos de comunicación para implementar acciones en conjunto.

En agosto de 2009, se había convocado a los Ministros de Salud de todas las provincias para definir un plan de lucha contra el dengue. Esto no sólo se comunicaba sino que se ejecutaba y se hacía partícipe a diferentes miembros del ámbito sanitario, a la par que las autoridades definían las políticas sanitarias, los comunicadores, voceros y relacionistas públicos de las distintas provincias establecían las formas de comunicación y las líneas de trabajo que iban a llevar adelante en cada región, y esto también se comunicaba a través de las gacetillas y de las conferencias de prensa que se organizaban para mantener informados a los medios de prensa (gráficos, radiales y televisivos), para que la sociedad conociera y comprendiera que era el órgano rector de la salud del país el que anunciaba las acciones a seguir para que la epidemia de dengue no se vuelva a repetir.

Todas estas líneas de acción pasaban a formar parte del área de la comunicación institucional que en el mismo sentido que los gobernantes impulsaban las estrategias de comunicación interna y externa, a través de este sector se podía ver la importancia de los procesos comunicativos que se desarrollaban dentro del organismo.

A través de las reuniones internas, las capacitaciones, los comunicados y sobre todo, la planificación de una comunicación estratégica se iba buscando el consenso de la sociedad, pero fundamentalmente se iba proyectando un plan integral que concentre no sólo medidas sanitarias sino las herramientas

Comunicación Institucional:
un campo laboral para explorar



con que la sociedad podía ayudar desde su espacio, es decir, simplemente como ciudadano.

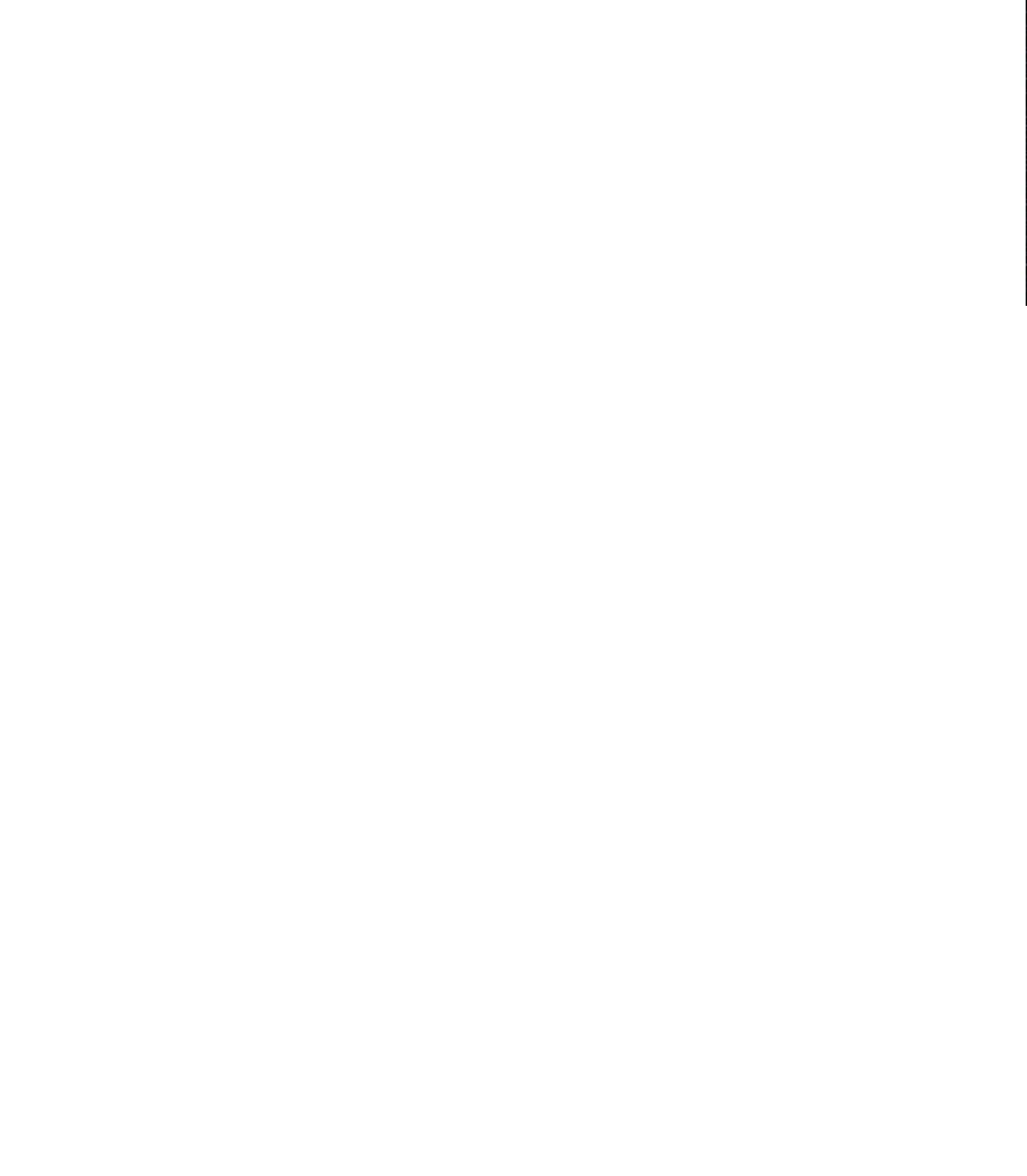
En momentos de crisis, donde la decisión de esa institución forma parte del hacer cotidiano de la sociedad, es importante mantener una comunicación fluida con los medios de comunicación, estar en contacto permanente y mantenerlos informados sobre todo en una situación de emergencia, como se dijo anteriormente son ellos quienes primero pueden llegar a un público más amplio. Además, si los medios no se utilizan a favor, éstos tienen esa posibilidad de convertirse en un arma de doble filo, el no mantenerlos informados puede convertirse en una desventaja, ya que muchas veces son esos mismos medios los que demandan la información y en caso de no estar preparados para entregarlas muchas veces dejan en falta al organismo.

Es fundamental que desde la comunicación interna se puedan dar a conocer los objetivos del organismo, su política, el porqué de los cambios y las razones de las nuevas decisiones. Pensar en comunicación institucional necesariamente es pensar en planificación, llevar a cabo líneas de acción que permitan mostrar la identidad del organismo, sus objetivos, su visión, su identidad y su lugar en la sociedad.

Entonces como se mencionó en un comienzo, es importante que el periodista esté preparado para ampliar su radio de acción, herramientas que aún faltan conocer, profundizar y desarrollar. Hoy la Comunicación Institucional es un nuevo campo laboral a explorar.

Bibliografía

- Cornelius, Castoriadis (1983). “La institución imaginaria de la sociedad” en *Colombo compilados*. Barcelona: Tuquets.
- Matas, María Cristina (1985). Educación para la Comunicación. “Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva”. Módulo 2, Curso de Especialización Educación para la comunicación. Bs. As: La Crujía.
- Suárez, Adriana Amado y Zuñeda, Carlos Castro (1999). *Comunicaciones Públicas. El modelo de la comunicación integrada*. México: Editorial Océano.
- Varela, Fernando J.M. (2009). *Teoría y Práctica de la Relaciones Públicas*. Icas Ed.



Medios hegemónicos y capital simbólico en el campo literario argentino contemporáneo

Marina Arias

Resumen: Pensar el rol de los medios hegemónicos en la distribución del capital simbólico en el campo literario local contemporáneo es fundamental para vislumbrar qué textos son reconocidos como literarios y cuáles no. En este sentido, y mediante una operación que no es otra cosa que ideológica, aquellos textos que tematizan cuestiones política resultan deslegitimados.

Palabras claves: campo literario – medios hegemónicos – política – legitimación – capital simbólico.

Históricamente, la literatura argentina ha sido abordada como objeto de estudio por la crítica literaria desde marcos teóricos que no la han considerado como un campo en el cual se producen pujas de poder por la distribución del capital simbólico en juego. Pero desde la comunicación, sabemos que Pierre Bourdieu, en *Las reglas del arte* ha señalado que,

En las sociedades modernas caracterizadas por un alto grado de diferenciación y complejidad, el espacio social se torna multidimensional y se presenta como un conjunto de campos relativamente autónomos, aunque articulados entre sí: campo económico, campo político, campo religioso, campo intelectual, etc. Un campo, por lo tanto, es una esfera de la vida social que se ha ido autonomizando progresivamente a través de la historia en torno a cierto tipo de relaciones sociales, de intereses y de recursos propios, diferentes a los de otros campos (Bourdieu: 1992: 73).

Y en *Cosas dichas*, el sociólogo francés señala además que “existe una génesis social de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo habitus, por una parte; y por otra de las estructuras sociales, particularmente de lo que llamo campos o grupos, así como

también de lo que ordinariamente suelen llamarse clases sociales” (Bourdieu: 1987: 147). A pesar de que la literatura local debería ser pensada, entonces, como un campo en el cual es fundamental el papel de los medios masivos de comunicación a través de todos los discursos que producen sobre ella –discursos que suelen señalar si un texto es legítimamente literario o no– este aspecto ha sido mayoritariamente ignorado o apenas enunciado como una característica más del ambiente literario.


En *Las reglas del arte* Bourdieu señala particularmente, el papel de los medios de comunicación en el campo de la literatura como un elemento fundamental:

Una parte cada vez más importante de la producción cultural, cuando no procede de personas que, al trabajar en los medios de comunicación, tienen la seguridad de contar con el apoyo de los medios de comunicación, viene definida por su fecha de publicación, su título, su formato, su extensión, su contenido y su forma de colmar las expectativas de los periodistas que la harán existir hablando de ella (Bourdieu: 1992: 449).

Como si se ignoraran estos aportes de Bourdieu, los trabajos y estudios que han tomado a la literatura argentina contemporánea como objeto de estudio no parecen haber puesto la mirada sobre este aspecto fundamental del campo. Visibilizar y desmenuzar esa relación es una deuda pendiente del pensamiento argentino actual.

Los trabajos publicados en los últimos años por las críticas literarias Beatriz Sarlo y Elsa Drucaroff han incluido el intento por analizar puntualmente textos pertenecientes a la literatura argentina contemporánea (la cosmopolita, deberíamos agregar) publicada después de 2001. Y resulta interesante traer aquí sus posiciones respecto a la tarea. Dice Drucaroff en la introducción de *Los prisioneros de la torre*:


El objetivo central de este ensayo es perseguir en algunos libros de la NNA [*Nueva Narrativa Argentina*], y en algunos problemas literarios, ideologías, imaginarios inconscientes y conflictos hasta ahora irresueltos que laten en nuestra tierra y que la literatura condensa más allá de la voluntad individual de los escritores. Leer, en definitiva, en las obras, deseos o traumas sociales; leer este tiempo y este país (2011: 20).



En el libro citado, Drucaroff sostiene también: “la teoría literaria sabe que el arte no se hace las preguntas necesariamente desde lo referencial o explícito. Adorno explicó mil veces que la política y la historia atraviesan las formas artísticas, a veces con mucha más intensidad, precisamente, porque lo referencial no aparece” (2011: 219).

Por su parte, Beatriz Sarlo, quien recorta como objeto de estudio a la cultura argentina y su imaginario social encabalgados entre la escritura y la lectura (en la línea de Raymond Williams, teórico del que esta autora ha sido una importante difusora desde los años 90 en la Argentina), sostiene en *Escritos sobre literatura argentina*: “Los magazines [de principios del siglo XX] contribuyen a organizar esas expectativas simbólicas, a precisar aspiraciones, a proponer un conjunto de textos que conformarán un horizonte literario y también una manera de leer” (2007: 66). Los verbos presentes en la cita (“contribuir”, “precisar”, proponer”) no parecen dar cuenta de lo que implica la lucha por el capital simbólico y por la legitimidad. Así como tampoco parece ir en ese sentido la siguiente reflexión presente en el mismo libro sobre el rol de los medios gráficos en relación a la literatura: “Sobre el novecientos, este sistema se moderniza y la competencia entre los diferentes diarios ya no es meramente una competencia facciosa, basada en los avatares o los escándalos de la política. Podía decirse que la forma en que *La Nación* prepara su suplemento especial de mayo de 1910 pertenece a la metodología moderna y profesional del periodismo” (Sarlo, 2007: 68).

Esta caracterización de un periodismo como “moderno” y “profesional” (dejemos a un lado que además se está refiriendo al diario fundado y dirigido por la dinastía de los Mitre) no es otra cosa que la repetición de un mito en el sentido barthesiano del término. Dice Roland Barthes en *Mitologías*: “algunos objetos se convierten en presa de la palabra mítica durante un tiempo (...) Puesto que la historia humana es la que hace pasar lo real al estado de habla, sólo ella regula la vida y la muerte del lenguaje mítico. Lejana o no, la mitología sólo puede tener fundamento histórico, pues el mito es un habla elegida por la historia: no surge de la “naturaleza” de las cosas” (2008: 200). Es importante destacar que esta definición ideológica –y como tal, natural a los ojos de un lector desprevenido– es la única mención de los medios de comunicación en todo el libro *Escenas de la literatura argentina*.



Tomando como marco la teoría de los campos de Pierre Bourdieu es preciso introducir en el análisis de la literatura actual argentina el rol de los medios hegemónicos de comunicación gráfica en la legitimación de algunos textos como “literarios” y la deslegitimación de otros como “no literarios”. Porque la importancia de los medios de comunicación en la construcción de sentido constituye actualmente un axioma que ningún actor vinculado a las ciencias sociales puede desconocer ni poner en duda.

En *El sentido social del gusto*, Bourdieu ha señalado que,

Los conflictos propiamente estéticos sobre *la visión legítima del mundo*, es decir, en última instancia, sobre lo que merece ser representado y la mejor manera de representarlo, son conflictos políticos (sumamente eufemizados) por la imposición de la definición dominante de la realidad y, en particular, de la realidad social, en una palabra, de la *ortodoxia*, el *arte de reproducción* (cuya forma por excelencia es el “teatro burgués”) es adecuado para procurar, a los que lo perciben según esos esquemas, la experiencia tranquilizadora de la evidencia inmediata de la representación, es decir, de la necesidad del modo de representación y del mundo representado (Bourdieu, 2010: 203).

Sin embargo, la producción y la crítica literaria actuales parecen seguir negando ese aspecto en su campo, como si los discursos de los medios hegemónicos sobre ellas, y su circulación, no fueran un factor fundamental en la construcción de legitimidad y valoración (lo que es *buena* y lo que es *mala* literatura).

En este punto, es preciso aclarar a qué se alude en el presente trabajo cuando se dice medios “hegemónicos”. En *Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular*, Néstor García Canclini, señala que “La hegemonía es entendida –a diferencia de la dominación, que se ejerce sobre adversarios y mediante la violencia– como un proceso de dirección política e ideológica en el que una clase o sector logra una apropiación preferencial de las instancias de poder en alianza con otras clases, admitiendo espacios donde los grupos subalternos desarrollan prácticas independientes y no siempre ‘funcionales’ para la reproducción del sistema” (García Canclini, 1984: 69). Por “hegemónicos” entendemos, entonces, a los medios gráficos que actualmente poseen gran

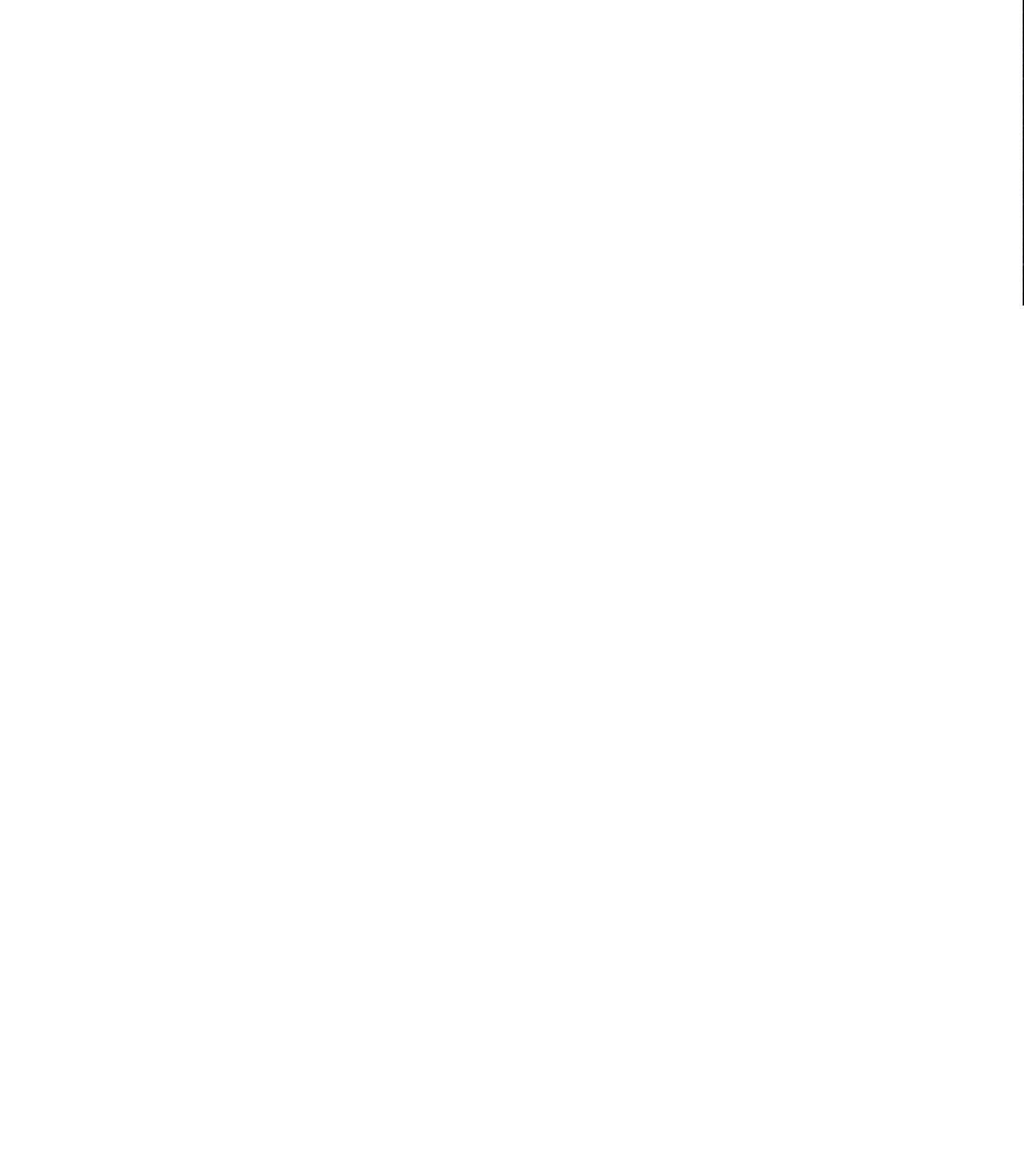
circulación e influencia en la formación de opinión pública y responden no a una dirigencia política sino a los intereses de una alianza de clases contrarios a ella. Gramsci definió a la ideología como “una concepción del mundo que se manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de la vida intelectual y colectiva” (Portelli, 1973: 12). Pero esa ideología no responde a una “dominación” o una “dirigencia” sino a un sistema hegemónico coherente, que consiste en la construcción de un poderoso “bloque ideológico” (Portelli, 1973: 19). Ese bloque ideológico puede no responder a la clase dirigente.

Los medios de comunicación hegemónicos son un actor fundamental en la construcción contemporánea del bloque ideológico, por eso en cualquier intento por analizar la literatura argentina contemporánea resulta insoslayable analizar los discursos mediáticos sobre ella, es decir, rastrear qué conceptos de literatura “legítima” e “ilegítima” se están construyendo en ellos, e identificarlas como construcciones ideológicas.

Para finalizar: la dimensión comunicacional del campo de la literatura, y en particular los discursos de los medios hegemónicos en relación a este último, debe ser observada y descrita, ya que es una variable fundamental en la distribución del capital simbólico del campo y la legitimación de sus actores.

Bibliografía

- Barthes, Roland (2008). *Mitologías*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, Pierre (1987). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre (2010). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, Pierre (1992). *Las Reglas del Arte. Génesis y estructura del campo literario*. Francia: Seuil.
- Drucaroff, Elsa (2011). *Los prisioneros de la torre. Política, relatos y jóvenes en la postdictadura*. Buenos Aires: Emecé.
- García Canclini, Néstor (1984). “Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular” en *Nueva Ciudad* Nro.71. México.
- Portelli, Huges (1973). *Gramsci y el bloque histórico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Sarlo, Beatriz (2007). *Escritos sobre literatura argentina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.



Leer y escribir en contextos de encierro.¹

Los desafíos de acceder a la universidad desde el penal

Yemina López

Resumen: Leer y escribir en contextos de encierro es un desafío tanto para quienes desean acceder al derecho de la educación como para quienes buscan garantizarlo. Sin embargo, la incorporación de estas nuevas formas de leer y escribir la realidad y producir sentido desde su contexto abre las puertas a nuevos modos de entender y conceptualizar el campo de la comunicación/educación.


La experiencia que ofrece la Facultad de Periodismo y Comunicación Social a través del programa de Educación en Cárceles es un modo de entender y dar lugar a esos nuevos modos de ser y estar que las personas privadas de la libertad experimentan a partir del acceso a la educación.

Palabras clave: lectura – escritura – universidad – contextos de encierro.

El encierro y aislamiento del resto de la sociedad son los pilares fundamentales en los que se basan las instituciones de encierro, principalmente la prisión, para controlar y “adoctrinar” a las personas que allí se encuentran. Sin embargo, el acceso a la educación dentro del penal se vuelve, para muchas de las personas que allí residen, una posibilidad con horizonte de futuro; un proyecto hacia delante. Por eso es que problematizar sobre el vínculo penal-universidad se vuelve cada vez más relevante y es más necesario para generar herramientas que sirvan al lazo que se genera entre las partes.

Uno de los aspectos sobre los que más se ha trabajado en torno a esta temática es la educación intramuros. Diversas investigaciones se han abocado al estudio de la relación docente-estudiante en contextos de encierro, así como también sobre las problemáticas que garantizar un derecho fundamental como

¹ Avance de la Tesis de Grado de la Licenciatura en Comunicación Social (FPyCS-UNLP) la autora del artículo.



lo es la educación conlleva dentro de la prisión. Asimismo, se ha trabajado mucho sobre las concepciones que el penal, los estudiantes y los docentes tienen sobre la educación, ya que como lo plantea Daroqui en su texto, hay un fuerte choque entre las visiones y connotaciones que ésta tiene para las instituciones involucradas, ya que mientras el objetivo principal de la Universidad dentro de la cárcel es el de garantizar a las personas privadas de la libertad el ejercicio del derecho a estudiar, desde la institución carcelaria el objetivo educativo está centrado en la corrección y moralización del preso/estudiante (Daroqui, 2012).

Sin embargo, en este artículo el foco pretende ponerse en cuáles son los desafíos de acceder a la universidad desde el penal, principalmente a partir del convenio que la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPCS) tiene con el Penal 9 de la ciudad de La Plata, donde los/as estudiantes que lo desean pueden cursar sus estudios superiores en comunicación con cursadas normalizadas. Por eso mismo es que resulta muy importante revisar los desafíos que implica el leer y escribir dentro del penal, y cómo eso determina el recorrido académico de los estudiantes en cuestión.

La educación como derecho

Garantizar y ejercer el derecho a la educación dentro de los penales es un aspecto conflictivo, que usualmente, ofrece más trabas que facilidades para quienes desean acceder. Poder entrar en una institución de encierro, con las características edilicias y burocráticas que, principalmente, el Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) presenta, hace de la experiencia todo un desafío; no sólo para quienes llegan hasta el lugar a dar las clases o establecer el convenio, sino también para quienes deciden concurrir a las aulas. La falta de infraestructura y movilidad es uno de los principales aspectos que impiden el desarrollo adecuado y pautado de las clases, tanto sea a nivel primario, secundario o terciario/superior.

A su vez, y como lo expone Muñoz, Relator Especial sobre el Derecho a la Educación de las Naciones Unidas, “la educación más que una herramienta para el cambio, es una exigencia en sí misma”, va más allá de una medida de reintegración social para las personas privadas de libertad, de la prevención de la reincidencia, o capacitación para que consigan trabajo des-

Leer y escribir en contextos de encierro.
Los desafíos de acceder a la universidad desde el penal

pués de liberadas. Se contraponen, así, el concepto de una educación correctiva al de la educación como Derecho Humano” (Lescano, 2012: 1).

Bajo este precepto, es el que la universidad pública busca generar el contacto con los diferentes penales, entendiendo que la educación no tiene una función de resocialización, sino de herramienta para el cambio; la educación como proyecto de futuro y, sobre todo, como un derecho vital, que debe ser garantizado para todos y todas los habitantes del suelo argentino.


La experiencia que desarrolla la Facultad de Periodismo y Comunicación Social en conjunto con los penales de la ciudad a partir del Programa de Educación en Cárceles permite profundizar aún más la mirada sobre cómo se vive el acceso a la educación puertas adentro. La posibilidad de acceder a una cursada normal junto al resto de los estudiantes que transitan la carrera, así como también generar un contacto con actores externos al penal es un aspecto no menor a tener en cuenta, que modifica los modos de ser y estar de esa persona tanto dentro como fuera de la institución educativa.

En el documento donde se expone la Propuesta de Programa de Educación en Cárceles, la Secretaría de Derechos Humanos de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social expone que,

En la Argentina hay cerca de 65.000 detenidos/as. El Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) posee sesenta dependencias repartidas por toda la provincia de Buenos Aires, donde aloja a 27.991 personas privados de su libertad. De éstos, el 60% se encuentra en prisión preventiva, son inocentes hasta que se demuestre lo contrario. Nueve de cada diez detenidos y detenidas se encuentran en situación de pobreza y contextos de exclusión social, en su mayoría jóvenes” (Secretaría de Derechos Humanos, 2013: 1).

Asimismo, agrega que, “la educación juega un rol fundamental en la medida que se conciba como derecho humano fundamental de las personas, y no como una ocupación provechosa del tiempo libre o como herramienta de reinserción social, porque de esta manera sería concebirla como un dispositivo más del sistema carcelario (Secretaría de Derechos Humanos, 2013: 1).

Lo expuesto anteriormente da cuenta del espíritu del proyecto, ya que expone la importancia que acceder a la educación (aún más, la educación superior) tiene para la gente privada



de la libertad. Obtener un título superior es una instancia de la vida que moviliza y transforma a cualquier ser humano; el pasaje por una institución educativa como lo es la Universidad nos interpela y transforma a todos y cada uno/a de los/as que la hemos transitado. Por eso es que la oportunidad que este convenio entre la Facultad de Periodismo y Comunicación Social y el Sistema Penitenciario Bonaerense es aún más movilizador para las personas privadas de la libertad que cualquier otra experiencia educativa intramuros.

Quienes quieran concurrir a las clases que se dictan en la sede del bosque, deben acceder a un permiso judicial que les permita la salida del penal, por eso es que la Secretaría de Derechos Humanos expone también que

la negativa de los jueces en otorgar salidas por motivo de estudio es la principal causa del reducido número de estudiantes que se encuentran cursando en nuestras aulas, seguido de la deficiente infraestructura del SPB que no puede garantizar traslados masivos a clase (aduciendo cuestiones relacionadas a la falta de móviles y de personal de seguridad ante el creciente número de estudiantes) (Secretaría de Derechos Humanos, 2013: 2).


Si bien se ha avanzado considerablemente desde los inicios del convenio con el penal hasta la actualidad, principalmente en la predisposición del personal a acompañar –vestidos de civiles– a los estudiantes, aún deben seguir ajustándose muchas cuestiones para lograr que todo aquel que lo desee, pueda acceder a cursar sus estudios de comunicación.

La lectoescritura intramuros

La lectura y escritura son prácticas constantes en la labor del comunicador. La producción social de sentido viene de la mano de saber qué y cómo decir, así como también saber leer e interpretar lo que otros han dicho o dicen en la actualidad sobre lo que ha pasado y pasa en el mundo. Sin embargo, esta práctica constante y cotidiana que todo estudiante de comunicación realiza a diario no es tan simple para quienes se encuentran dentro del penal.

Como se ha mencionado anteriormente, el encierro y el aislamiento son parte de la política punitiva del penal, por lo que quienes allí habitan se encuentran aislados de todo aquello

Leer y escribir en contextos de encierro.
Los desafíos de acceder a la universidad desde el penal



que sucede externamente. Asimismo, el desarrollo de la lectoescritura de los textos académicos también es un desafío a tener en cuenta, ya que realizar esta práctica dentro del penal no es usualmente tarea sencilla. Los tiempos, el acceso al material y la dificultad para concentrarse dentro de las celdas o los espacios compartidos son cuestiones que muchas veces obstruyen el devenir del proceso de formación del estudiante. Por su parte, e independientemente del encierro, estos/as estudiantes privados/as de la libertad realizan a diario una lectura del mundo exterior, que no sólo interpretan sino también reproducen para todos aquellos/as compañeros/as que no tienen la posibilidad de salir e interactuar con actores externos al penal. Por eso mismo, y como lo menciona en una entrevista realizada Mercedes Nieto², “hay un montón de producción de conocimiento sobre la cárcel que están haciendo los propios estudiantes, por eso hay que empezar a ver y analizar qué es lo que está diciendo un comunicador social que vive en una situación de encierro”. Para ello, el desarrollo de la lectoescritura es fundamental a tener en cuenta.

El diálogo tanto con quienes gestaron el convenio como con algunos de los protagonistas del mismo da cuenta del compromiso que ambas partes tienen en esta experiencia que ha comenzado a desarrollarse en el año 2009. Tanto desde la propia institución educativa como desde los estudiantes existe una carga valorativa muy importante en torno a esta posibilidad, así como también un convencimiento que la educación es un derecho que debe garantizarse, no un modo de “acomodarse” o reinsertarse socialmente.

Por eso mismo es que, a partir de estos nuevos corrimientos y transformaciones que la educación pública está generando es que se abren las puertas a nuevas concepciones sobre la comunicación/educación; nuevos actores sociales están haciéndose presentes en la escena educativa y es importante saber leer e interpretar qué es lo que están diciendo desde la construcción de sus realidades.

² Coordinadora del Programa de Educación en Cárceles durante periodo en el que éste se gestó.

Bibliografía

- Daroqui, A. (2000) “La cárcel en la universidad”, en Marcela Nari y Andrea Fabre (comps.) *Voces de mujeres encarcelada*. Buenos Aires: Catálogos. (pp. 101-155).
- FPyCS (2013). “La FPyCS. Recorrido en cárceles. Defendiendo el Derecho a la Educación”. Documento de circulación interna en el marco de la Secretaría de Derechos Humanos. UNLP, La Plata.
- FPyCS (2013). “Programa de educación superior en cárceles. FPyCS – UNLP”. Documento de circulación interna en el marco de la Secretaría de Derechos Humanos. UNLP, La Plata.
- Lescano, M. (2002), “La ley 26.695, un nuevo instrumento legal que garantiza y asegura el acceso a la educación de los internos del sistema penitenciario”, *Revista Pensamiento Penal*. N.º 145, julio 2012 [en línea]. Consultado el 7 de junio de 2015: <www.pensamientopenal.com.ar>.

Leer y escribir en contextos de encierro.
Los desafíos de acceder a la universidad desde el penal