



Letras

TAPA

Leer y escribir: de la universidad de la Reforma a la universidad actual

Rossana Viñas

EN VOZ ALTA

La lectura como modo de vida

APRENDER A ESCRIBIR

Retención y permanencia en el aula: el rol tutorial en el primer año de la universidad

Agustina Fontirroig – Tomás San Juan – Emilia Storani – Ailén Stranges

Aprender a decir para ser libres

M. Florencia Seré

APRENDER A LEER

Fomento de la lectura a través de las redes sociales

Cristián Secul Giusti - Mariela Viñas

Contar para leer, esa es la cuestión

Judith Vescovo

16-17-18

El derecho a la educación frente una encrucijada

Gladys Manccini - Sebastián Novominsky - Federico Rodrigo

MEDIOS

El arte de narrar en la radio: Dolina y su terrible venganza

María Daniela Allegrucci

Lenguaje y contracultura: una mirada al cine de culto

Alma Carrasco

Lenguaje y cacoutopía en la novela *1984* de Geroge Orwell

Luis Maggiori

ARTES

La poesía es un arma cargada de futuro

Mónica Caballero

¿Quiénes leen poesía?

Giuliana Pates

CAMPOS

Gutenberg 3.0: la lectoescritura en pleno cambio

Ximena Pérez

El rol del editor en un repositorio institucional

Analía Pinto

BÚSQUEDAS

Hacia nuevos modos de leer y escribir al mundo desde el reconocimiento del otro

Julia Barba - Julián Manacorda

Equipos de Orientación Escolar en escuelas secundarias

María Antonella Ledda - Astrid Lorelei Ullman

Privados de la libertad, libres del saber

Yemina López

Rock argentino y tendencia *pop* durante el período 1982-1989

Cristian Secul Giusti

2 | Septiembre | 2015

1



Leer y escribir: de la universidad de la Reforma a la universidad actual

Rossana Viñas

La lectura y la escritura, su enseñanza y aprendizaje, constituyen prácticas sociales y culturales, situadas históricamente; dos habilidades a utilizar y aprender en unos contextos determinados, como por ejemplo, los escolares. Pero además, en la vida, en el cotidiano. Esas prácticas determinan el tipo de relación que cada persona establece con la cultura en general. En la actualidad, representan uno de los temas más debatidos en los distintos ámbitos educativos.

Intelectuales, autoridades, docentes son los protagonistas de las más acaloradas discusiones acerca de qué hacer con ellas, en relación a su enseñanza y a su aprendizaje.

El ingreso a la universidad, tal vez, es uno de los momentos en los que esas prácticas entran en tensión y se evidencian procesos y situaciones didáctico-pedagógicas, vividas o no, en la escuela secundaria.

El argumento es complejo pero al mismo tiempo, simple: en todo ámbito profesional, como en la vida, las prácticas de lectura y de escritura son necesarias.

Por otra parte, el concepto de deserción refiere al abandono de los estudios en cualquiera de los niveles educativos. Además está decir que la interrupción de la formación educativa repercute no sólo en el presente de sus vidas, sino mucho más en su futuro.

Tradicionalmente, la universidad ha sido la “de unos pocos” y su mirada elitista ha atravesado muchos momentos de la historia; la presente actualidad demanda una universidad de la masividad y de la heterogeneidad, con todo lo que ese desafío significa y en el que el rol docente se resignifica.

Entonces, la enseñanza de la lectura y la escritura en el ámbito de los estudios superiores –porque sí puede enseñar, porque sí se debe enseñar en la universidad–, plantea un escenario de



desafíos en relación a los perfiles de alumnos/as que llegan y asimismo, a contenidos curriculares y prácticas docentes que sean acordes a plantear estrategias que permitan sortear las dificultades académicas que el/la estudiante encuentre y así adquiera el habitus organizativo y académico que requiere la institución.

La decisión política de haber establecido la escuela secundaria como obligatoria abrió la posibilidad de pensar a la universidad como derecho.

Sin embargo, que sea un derecho significa que se concrete automáticamente, sino que se debe trabajar para hacer realidad ese derecho; se debe “militar”, no desde lo meramente partidario, sino aún más importante, desde lo académico. Y la historia de la universidad, es una historia de la militancia.

Del colonialismo al reformismo

Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen... Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana (...). La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su federación, saluda a los compañeros de América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia (AA.VV., 1918).

Así inicia el *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria* de 1918. Así se pasaba de una universidad colonial a una universidad reformista.

La Juventud Universitaria de Córdoba daba, entonces, impulso a un movimiento que pedía “democratización de la enseñanza” y extendían al resto del continente estas ideas.

Esta Reforma simbolizó un quiebre en términos de cómo pensar los métodos de enseñanza y los modos de gobernar y co-gobernar la institución. Como corolario, a partir de ella, se renovaron las estructuras de gobierno y enseñanza; se implementaron la libertad de cátedra, los concursos con jurados con participación estudiantil, la investigación como función de la universidad y la extensión universitaria y compromiso con la sociedad, y algo de suma importancia: la participación del

Leer y escribir: de la universidad
de la Reforma a la universidad actual



claustro estudiantil en el co-gobierno universitario. Y he ahí, la importancia de los/as jóvenes como actores fundamental para impulsar el cambio.

Aquellos modos de pensar la universidad fueron las bases de la universidad que hoy tenemos. De todos modos, la universidad aún no sería para todos/as. Y el acceso a ella, estaría restringido a una elite social particular.

Por ende, el acceso a la lectura y a la escritura académica también era un derecho y una propiedad de pocos. Los pocos que llegaban a la universidad.

Habría que esperar hasta 1949, más precisamente al 22 de noviembre, cuando a través del Decreto N°29.337 rescrito por el entonces presidente Tte. Gral. Juan Domingo Perón, se anunció y proclamó la gratuidad de la enseñanza universitaria. Finalmente, la lucha de jóvenes y docentes del nivel superior se concretaba en una acción política, con la que Perón pretendía que se dejara de “seleccionar materia gris” con los aranceles en la educación; porque sólo se recibían y formaban parte de una elite los llamados “los oligarcas”. Los hijos de los trabajadores, de los obreros, de la clase popular, no llegaban a la escuela ni a la universidad¹; no tenían la posibilidad. Esta reforma permitió dar acceso popular a la universidad: “Al establecer nuestro gobierno la absoluta gratuidad de toda la enseñanza, abrimos las puertas de la instrucción y la cultura a todos los hijos del Pueblo. Se terminó así con la odiosa discriminación y se dio acceso a todos por igual, para que de acuerdo con sus aptitudes, pudieran labrarse su porvenir” (Perón, 1958).

Peronistas, antiperonistas, radicales, obreros, ricos, pobres, obreros, empresarios, eran contenidos bajo la misma ley y les otorgaba los mismos derechos. Y la lectura y la escritura también pasaban a ser derecho de todos. Esta decisión de abrir las puertas de la universidad estuvo acompañada también por una mayor apertura en la educación primaria y secundaria, lo que provocó el acceso de nuevos sectores populares a la educación y por ende, a la lectoescritura.

Luego, vendrían el golpe de septiembre de 1955, la derogación de las leyes promulgadas por Perón y la “desperonización” de la universidad y la sociedad. El golpe del 66, con el que asumió al gobierno Onganía, llevó a la intervención de las universidades nacionales y los estudiantes tomaron varias facultades

¹ Discurso del Gral. Perón sobre la educación. Video disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=Ti8sAn84ANc> Fecha de consulta: 15/09/2015.



de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Éstos fueron expulsados y reprimidos con extrema violencia por la Guardia de Infantería de Policía Federal, el 29 de julio de 1966 -hecho recordado como la “noche de los bastones largos”-.

Los 70 y el llamado “Proceso de Reorganización Nacional” encontró nuevamente a las universidades nacionales intervenidas. La participación política fue prohibida y se establecieron cupos y aranceles. Aquello establecido por Perón en el 49, con el acceso igualitario e irrestricto y con una idea sobre la lectura y la escritura como herramienta para los sectores populares, quedaba sepultada... Terrorismo de estado, torturas, persecuciones, muertes, una economía desbastada, 30 mil desaparecidos y la palabra denegada fueron las características de los años más oscuros de la historia argentina.

El regreso a la democracia con el Pte. Dr. Raúl Ricardo Alfonsín, implicó la normalización de las universidades, en medio de la escasez de recursos y las huelgas docentes reclamando mejoras. En 1989 y con la asunción del Pte. Carlos Menem, las medidas a nivel educativo con la sanción de la Ley Federal de 1993 y la reforma educativa implementada, aumentaron el deterioro de la escuela pública, la fragmentación del sistema, con la consecuencia directa del distanciamientos entre los distintos niveles que lo componen, y el recorte del presupuesto. Pero el dato particular en relación a los jóvenes, fue el descreimiento, la no militancia, la no creencia en un futuro posible provocados por la mentira y la corrupción. Dando inicio así a un discurso escolar y mediático en el que los jóvenes “no leen, no escriben, no estudian”.

Esta década –en la que incluso, se intentó arancelar las universidades públicas- detonaría en la crisis del 2001, con la salida en helicóptero de la Casa Rosada del Pte. Fernando de la Rúa y el postulado “que se vayan todos”.

La historia continuaría con el lamentable y recordado *default*, los 5 presidentes en una semana (el renunciado De la Rúa, Federico Ramón Puerta, Adolfo Rodríguez Saá, Eduardo Camaño y Eduardo Duhalde, que gobernó hasta el 25/05/2003), la Ley de Emergencia Económica, el exilio de muchos jóvenes argentinos en el exterior en busca de un futuro. Y nuevamente el descreimiento de la política... Y la universidad, una vez más, debió adaptarse, aprender, cambiar y proyectarse.

Leer y escribir: de la universidad
de la Reforma a la universidad actual

Del reformismo a la universidad popular

El 2003 llegó a la Argentina, y con él, el gobierno de Néstor Carlos Kirchner, al cual le sucederían dos gobiernos consecutivos de su esposa, Cristina Fernández de Kirchner. En estos doce años y con la implementación de políticas educativas (entre ellas, las más importantes: Plan Conectar Igualdad, la Asignación Universal por Hijo, el Progresar, el Plan FINES, el plan de capacitación docente, la construcción de escuelas), acompañadas de políticas sociales, la escuela y principalmente, la universidad miraron por primera vez a la comunidad; la universidad salió de sus claustros para ir al territorio, abrió sus puertas a más estudiantes y comenzó a pensar en ellos. Asimismo, se configuró un nuevo modo de pensar la educación; de pensar las prácticas de lectura y escritura desde un contexto de inclusión, en el cual los jóvenes volvieron a creer. De acuerdo al censo 2001-2010, la matrícula universitaria creció un 28 por ciento; en el año 2001, los estudiantes universitarios eran 1.412.000, hoy 1.808.000 y el 80 por ciento son de las universidades públicas nacionales, gratuitas. Pero también han crecido los egresos universitarios: de 65.000 egresados en el 2001, se ha pasado a 109.000 en el 2011; un 68 por ciento más. La población en general creció un 10 por ciento, pero la población con estudios superiores creció un 54,6 por ciento. Asimismo, se han creado 50 universidades, muchas de ellas en el área del conurbano, dando la posibilidad el acceso a los estudios superiores, en muchos casos, a una primera generación en muchas familias de sectores más humildes. Por otra parte, en 2003, el presupuesto universitario era de apenas el 0,50 de un PBI muy pequeño; hoy es 1,02, el doble, de un PBI mucho mayor al de aquel entonces²:

Esta es una universidad que pone a los jóvenes en el centro de sus ambiciones... Correr las fronteras físicas, sociales y políticas del conocimiento al servicio del desarrollo nacional es definitivamente apostar a un proceso de democratización creciente, cuyo norte es una Argentina con justicia y libertad, la Argentina del Bicentenario; la que nuestro pueblo sueña y merece (Sileoni, 2013: 6).

² Datos extraídos de <http://www.prensa.argentina.ar/2013/05/16/40786-cristina-inauguro-la-universidad-numero-50-y-dijo-que-esa-como-todas-las-conquistas-sociales-se-defienden-todos-dias.php> Fecha de consulta: 15/09/2015.

Sólo un inicio...

Realizar este recorrido histórico-social por la universidad ayuda a entender las prácticas de lectura y escritura de los jóvenes estudiantes en la universidad y cómo estuvieron y están atravesadas por las dimensiones políticas y los modos de pensar la educación y el acceso a ella.

Asimismo, permite visualizar avances y retrocesos en el sistema educativo universitario, para entender la universidad actual: la democratización de la educación superior en 1918, la gratuidad a partir de 1949, la “desperonización” en los 60, la prohibición en los 70, la vuelta a la democracia en los 80, el neoliberalismo en los 90... En la Argentina actual, y tras una década del 90 que arrasó sueños con políticas neoliberales, políticas públicas como las mencionadas han comenzado un proceso de cambio y de transformación posible en el plano educativo, con la obligatoriedad desde la sala de 3 a la escuela secundaria y una universidad como derecho.

Y la lectura y la escritura, como fuentes motoras de expresión y divulgación de las ideas, han evolucionado y se han transformado. Desde las imposiciones en el papel y en los modos de las posturas en las que se leía y/o escribía, pasando por la expresión y también por la prohibición; desde la hegemonía de las letras fundidas en la tinta impresa en el papel, como soporte, a las pantallas.

Asimismo, en este contexto presente de universidad pública argentina, inclusiva, hablar de prácticas de lectura y escritura inclusivas en la enseñanza, es hablar de darles la posibilidad a los jóvenes no sólo en los estudios superiores, sino también en la vida, para decir, hacer y soñar.

Y he aquí el papel fundamental de los actores que conforman la universidad, pero más aún de los docentes. De docentes protagonistas en el proceso de transformación de instituciones elitistas a instituciones inclusivas.

Parafraseando a lo sucedido en la Antigua Roma (escuchado recientemente en un Congreso), no debiera suceder que los docentes toquen la lira mientras Roma arde, sin saber que Roma arde y peor aún, sin saber que están tocando la lira.

Una nueva universidad se presenta a casi 100 años de la Reforma y demanda no hacer la vista a un costado y hacerse cargo. La inclusión como objetivo representa pensar dispositivos y

Leer y escribir: de la universidad
de la Reforma a la universidad actual



estrategias que garanticen el derecho a la educación, por razones de democracia y de justicia social.

Y es en este punto, la necesidad de decisiones políticas de los actores de poder y de un docente militante de la presencia y el compromiso en el aula; de la formación y de la actualización. De reformas curriculares que planteen planes de estudios acordes a los escenarios actuales, pensando a las prácticas de lectura y escritura como procesos de inclusión social; con el compromiso por una inclusión educativa con calidad, que permita que más jóvenes permanezcan y egresen de la universidad argentina; que puedan soñar pero además hacer realidad esos sueños que hagan posible la justicia social.

Bibliografía

- AA.VV. “Reforma Universitaria de 1918”. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: www.unc.edu.ar. Fecha de consulta: 22/09/2013.
- AA.VV. (1918). *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria*. Córdoba.
- Discurso del Gral. Perón sobre la educación. Video disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=Ti8sAn84ANc>
- Perón, Juan Domingo (1958). *La fuerza es el derecho de las bestias*. Montevideo: Ediciones Cicerón.
- Sileoni, Alberto. (2013). *Una década ganada para la universidad pública*. Año I, N° 1. Publicación de la Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación.
- Toribio, Daniel (2010). *La universidad en la Argentina. Miradas sobre su evolución y perspectivas*. Luján: Departamento de Planificación y Políticas Públicas, Serie Educación Superior, Ediciones UNLa.



La lectura como modo de vida

José María Ferrero estuvo a cargo de los Seminarios Texto Ficcional y Condición Humana y Literatura Fantástica correspondientes al Ciclo Superior de la carrera Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Desde el 2000 al 2012, 800 alumnos pasaron por sus clases. Clases de lectura contextual, de análisis profundo de la vida, las relaciones humanas, los comportamientos éticos y la realidad objetiva. Así las recuerda.

“Piglia dice: “a medida que convertimos la literatura en un campo de debate amplio no sólo se trata de la belleza literaria de un texto, sino de los efectos que produce en una situación más general. La literatura es un modo de conocer, se lee literatura porque la literatura es una experiencia. Yo digo siempre que la literatura es como un laboratorio de la vida, como el lugar donde uno puede experimentar ciertos elementos que después en la vida misma aparecen casi como datos de hecho. Entonces me animo a decir que la gente lee literatura porque aprende a vivir”.

Yo me formé en una facultad que estaba muy atenta a lo histórico y a lo estilístico. En ese momento, era lo que nos tocaba; no era que no leyéramos, pero el tema de la historia, y a veces del chisme histórico, ocupaba un espacio en el análisis. Después empezamos a tener materias donde la cosa se volvió más textual, donde se comenzó a privilegiar el tema de la lectura. Entonces fue síntesis, leer y entender.

Ahí aprendí... después cuando ejercí la docencia, dije “no, hay que empezar por otro camino”. La literatura es lo que se va a leer, y eso que se va a leer tiene algunos puntos de explicación de acuerdo al mundo en el que vive, pero el texto es el texto.

Entonces, hablando de la contextualización, si yo tengo que hacerles leer un cuento medieval el problema es, lo que ellos van a entender si yo explico lo que es la Edad Media. Es algo que viene por acarreo erudito “porque el profesor nos dijo que la Edad Media es A, B, C...”. Sin embargo, no es lo que he percibido en el texto; es que he percibido que acá hay guerreros que se enfrentan, hay lealtades, deslealtades. La cuestión es no ver el texto desde la explicación exclusiva de lo histórico, sino también desde la emergencia humana que el texto tiene y eso es lo que da resultado. Si los seminarios que di en Periodismo tuvieron éxito, fue por eso.

Cuando daba clases, sumaba a la solvencia -que no quería decir impresionarlos como pozo de sabiduría- darles y poner claridad en ciertas cuestiones... Siempre dije, si el día de mañana, nos toca dar razón de lo que hemos vivido en esta vida, yo lo único que voy a saber decir para dar razón de la mía, es que supe interceder entre los textos y la gente. Si a mí me dicen cómo va a justificar su existencia, diciendo esto; no por los versos que escribí, no por los libros que escribí, sino por cómo intercedí entre los textos y la gente, por cómo medí entre los textos y la gente...

Y no es fácil... Sé que no es fácil... Por ejemplo, les decía a las chicas del Profesorado y de Magisterio donde di clases también: recuerden que hay dos cosas a las que los seres humanos no saben oponer resistencia: a que los quieran y a que les cuenten historias. Entonces, si ustedes con el grupo que tienen saben establecer el vínculo mediante el cual les dan a entender que la vida sin ellos no sería lo mismo, está después lo otro... que en medio de ese lío digo: “había una vez...” y se produce algo... Eso lo he comprobado en las peores clases. Vos decís, “había una vez...” y algo pasa. ¿Qué encanto hay ahí? ¿Qué magia? ¿Qué seducción? Bueno... la literatura supo siempre que a la gente le gusta leer historias, que les cuenten historias que sean verdaderas, que no sean verdaderas, que sean ficción, a unos les gusta más una cosa; a otros, otra, pero esa es la clave.

La mediación entre esa lectura y esa historia, desde la docencia puede ser una complejidad. Seguro. En los seminarios, había una ventaja: el que iba, iba porque le interesaba lo que se proponía, que no es lo mismo que tener un curso donde les



puede interesar a cinco la literatura y a los otros veinte, no. Había un plus, que era importante...

En relación a la secundaria, siempre tuve cursos grandes, terceros y quintos, y aún hoy me hablan por teléfono, me escriben, me llaman, y me vienen a visitar... Y tal vez es que siempre hubo pasión por la docencia. Una vez leí un reportaje a Angélica Gorodischer donde decía “yo no concibo la escritura sin la pasión” y entonces dije, lo que ella dice de la escritura yo lo podría decir por la docencia; yo no tengo la misma pasión por escribir poesía que por enseñar pero transfiero el tema de la pasión. Uno tiene que sentir que se juega la vida en la clase. Y que está ahí para ver ese que se ha sentado, que ha venido a las ocho de la mañana con todo el sueño encima... y la resaca de la fiesta del fin de semana, y todo lo que ya se sabe a ver qué haces para entre en el juego, que crea y le encuentre un sentido a lo que estás diciendo.

Y cada clase es un desafío... las premisas: no faltar, cumplir el horario de entrada y salida de clase, cumplir lo que se anuncia. Si se dice “voy a tomar una prueba escrita con tales características”, que eso sea así; anunciar cómo vas a evaluar, y cumplir con todo eso. Eso forma parte de la ética profesional como docente.

Y ojo, terminada cada lectura, venía la pregunta, que era mucha veces en las evaluaciones parciales, “justificar por qué este texto es adecuado para la temática con la que aparece” y no “en el capítulo 15 qué pasa”. Y es que a los alumnos, hay que dejarles herramientas y que las aprovechen para la profesión y para la vida.

La operación de pensar y concluir cosas es universal y válida para todos. Que vamos a aprovechar acá un plus que es el tema de la propuesta estética, está bien, pero es como decía Piglia... Yo no iba a la belleza del texto, yo iba a la problemática del texto. Después si el texto deja como consecuencia un residuo de decir “qué hermoso que es”, eso va por añadidura con lo otro, pero lo primero es un desafío entender; leer y entender. Quizá critiquen que eso es muy pragmático y va en contra de lo que la expresión artística puede o tiene que buscar. Lo que yo digo es, que los mecanismos para aprehender eso que se está leyendo, son las operaciones intelectuales básicas. No buscar el

estremecimiento estético. No es decir: “¿no les pareció genial esto cómo está dicho?”, cuando me doy cuenta que corro con ventaja porque me he sentido en eso; el punto de partida no es la calidad artística. Es qué leo, qué entiendo, qué saco en conclusión, para qué me sirve, qué me dijo, qué me dio a mí. A lo mejor uno, en un momento de la vida, lee algo que funcionalmente no deja nada, pero luego, pasa en la vida algo, donde aquello que leyó funcionalmente, ahora le deja algo. También sirve para abrir los ojos y para prevenir. Puede pasar esto; si no me pasa nunca, no me pasará nunca. Si me pasa, me voy a acordar “ahh... yo una vez...”

Por eso en la docencia, hay que encontrar textos que primero lo movilicen a uno, porque para poder transmitir movilización, tiene que empezar movilizándolo a uno. Si a uno lo moviliza, se puede transmitir eso, en función de la movilidad; pero pensando también, qué va a dejar en ellos, los alumnos, como primer impacto de lectura; segundo -ensayada la interpretación, el comentario, el análisis, lo que fuere- qué dejó también, cuál es el aprendizaje para ellos.

Lo que siempre aclaro es lo siguiente: cuando yo hago una explicación, lamentablemente lo hago desde mí. Eso no tiene vuelta. ¿Pero qué agrego a eso? Que no tengo la verdad revelada, lo que digo es producto de mi sensibilidad, de mi capacidad intelectual para percibir lo que he leído. Algunas cosas las tomé, otras las desestimé, pero esto no lo digo sólo porque caprichosamente se me ocurrió a mí, sino porque hago un acopio de fuentes. Es decir, he consultado a los autores que escribieron antes que yo hablara sobre ese texto. Entonces esto no es el capricho de un profesor, “miren que acá hay horas culo como diría Eco, que están sosteniendo esto”. No es el capricho de un fulanita que dice “yo tengo la razón”. Por supuesto que uno, si no tiene una opinión formada es muy difícil ser convincente en lo que decís.

Puede pasar que alguien pregunte: “¿y usted cómo sabe que quiso decir eso?”. La respuesta es: “¿sabés qué pasa? Que no lo sé, eso es lo que he aprendido descubriendo yo. Igual ojo, que uno dice mucho más de lo que dice, y muchas veces dice cosas que no está diciendo”. Porque esto te lo dicen todos los autores... cuando Cortázar relata en el cuento “Una flor



amarilla”, el momento en el cual uno de los personajes mata al otro: “si al comenzar el cuento alguien me hubiera dicho, que al llegar a tal situación fulano iba a matar a mengano, yo le hubiera dicho a ese alguien ‘estás loco’, después resulta que cuando llego a ese momento, fulano mata a mengano, pero eso se fue desovillando como un hilo que la situaciones fueron creando por sí mismas, entonces había sido tal el proceso que llegado el momento efectivamente, fulano tuvo que matar a mengano”. Siempre digo que el viejo Borges tenía un esquemita en la cabeza y que sabía, cuando empezaba, cómo seguía y hasta dónde llegaba, pero hay quienes no tenían o tienen eso...

Y en síntesis, leer primero es un desafío, porque el texto es una provocación. Está ahí para ver qué logra hacer con uno. Borges, en uno de los tantos prólogos dice “espero lector que este libro sea el que te ha estado esperando”. Me parecía fantástico, “espero lector que este texto sea el que te ha estado esperando”. Yo digo eso... no todos los textos te esperan, hay algunos que uno los deja, que te desesperan más que te esperan.

Después, leer es una práctica de comprensión, lo más en profundidad que uno pueda, hay que volver, volver, insistir. A la comprensión, le sumo la capacidad de poder decodificarlo del modo más genuino que seas capaz de intentarlo; es decir, tengo esa codificación, ese conjunto de palabras, me ha estado esperando, entonces me acerco a él lo decodifico ¿y qué sucede? Ahí viene el trabajito más del análisis.

Pero para mí lo que es más importante en la lectura es la interpretación; cómo junto todo lo que fue el proceso medianamente analítico para armar una síntesis que logre profundizar en lo que el texto dice. En definitiva, no sé si es lo que el texto quiso decir pero para eso está la propuesta.

Denevi le escribió una vez una carta a los chicos del Liceo Víctor Mercante, que María Elena [Sanucci; su esposa] me fotocopió y tengo, porque los chicos les pedían un comentario sobre lo que él había escrito: “Lo que yo no quisiera es que ustedes entendieran que lo que mi texto quiere significar es lo que yo voy a decir ahora. Porque el texto que yo he escrito dice mucho más de lo que yo voy a decir que dice, y eso ¿saben



quién lo descubre? Los lectores. Porque yo lo voy a ver siempre con la deformación del que escribe. El que va a saber qué es lo que quiso decir es el que lo lee. Y el que lo lee va a saber todo lo que es él aunque no lo haya escrito pero ahí va a poner su edad, su sexo, su capital cultural, su experiencia de familia, como le ha ido en la vida, todo”. Y eso, decía él, “cómo cambia de una persona en otra, porque frente a una misma lectura se puede tener un panorama muy amplio de interpretaciones”.

Entonces, descubrir el texto que lo está esperando a uno, para que la comunión entre los dos sea la mejor posible, es esencial; luego, profundizar todo lo que sea necesario. Intentar un análisis, que no sea destrozarse el texto, ni mucho menos, sino mirar un poco sus partes integradoras para ver dónde pueden estar las cosas de mayor relevancia. Y después la interpretación, que es juntar todo eso para que se pueda decir: “para mí el texto quiere decir esto...” y que se pueda, naturalmente, si uno es docente, transmitírselo a los alumnos. Y si los alumnos dicen “¿y usted cómo sabe que el poeta o el autor quiso decir eso?”, contestarle “no lo sé”, y ellos “¿y entonces?”, “Ahh porque yo hablo desde mí, y uno habla siempre desde uno”.

Creo que la lectura es un encuentro, entre la experiencia -no digo sólo intelectual aunque lo intelectual tiene mucha importancia- pero la experiencia del sentimiento, desde la vocación de comprender al otro, etc., para ver que se propone de ese texto que finalmente, lo buscó a uno...”.



Retención y permanencia en el aula: el rol tutorial en el primer año de la universidad

Agustina Fontirroig – Tomás San Juan – Emilia Storani – Ailén Stranges

Resumen: Para apostar y apuntar a un sistema universitario en el que todos/as tengan acceso, hay que convertirse en actores y protagonistas de esa inclusión fomentada por las políticas públicas de los últimos años.

El acompañamiento de tutores/as se constituye como una estrategia central para brindar la confianza, la accesibilidad y las herramientas necesarias para que el/la alumno/a no abandone la carrera y continúe con sus estudios. En este sentido, el rol del ayudante de cátedra en la universidad se aferra en el compromiso social y militante por conocer lo que sucede dentro y fuera del aula, por identificar quiénes son esos/as estudiantes que ocupan los bancos.

Es necesario comprender que el/la alumno/a que culmina sus estudios secundarios e ingresa a la universidad debe enfrentarse, no sólo a nuevas formas de adquirir el conocimiento, sino a una nueva cultura institucional. Por lo que es importante explorar la presencia del adscripto alumno como alguien que, junto al equipo docente, busque fomentar la inclusión, retención y permanencia de los/as estudiantes de primer año de la universidad.

Palabras clave: inclusión – retención – adscripto alumno – universidad – educación.

La Argentina actual se pensó y se sigue pensando para incluir a todos/as los/as ciudadanos/as de la Nación en una sociedad más inclusiva e igualitaria. Y así, no sólo crecer a nivel productivo, sino también fomentando el empleo, integrando a los jubilados al sistema provisional, brindando y enseñando el uso de nuevas tecnologías, formando a los jóvenes en los diferentes niveles educativos.

A lo largo y a lo ancho de todo el país, se han fomentado políticas públicas que les permitieron a sus habitantes a acceder a beneficios y derechos que de otra forma, les serían negados. Por esto mismo, partiendo de la idea de generar nuevas y futuras políticas que incluyan a todos los ciudadanos, pensamos



en este artículo para debatir la inclusión, retención y permanencia de los estudiantes de primer año de la universidad, tomando como caso de estudio, la FPyCS de la UNLP.

Considerando que existe un Estado que alienta la inserción de los sujetos en la trama de la educación superior en la Universidad Pública, el objetivo es demostrar la importancia del rol tutorial en el aula que acompañe a los/as alumnos/as en el ingreso y permanencia de los/as mismos/as.

El rol del adscripto alumno

Más allá del rol docente, el acompañamiento tutorial se constituye como una estrategia central para brindar la confianza, la accesibilidad y las herramientas necesarias para que el/la alumno/a no abandone la carrera y continúe sus estudios.

Se pueden establecer diversas causas por las cuales es necesario ese rol tutor del adscripto alumno. Muchas veces, la cantidad de alumnos no le permite a los docentes hacer un seguimiento personalizado de cada estudiante; otras, el docente no se preocupa o en sus representaciones no está como meta incluir y hacer que el/la alumno/a continúe sus estudios porque piensa en un “alumno ideal” con un bagaje de conocimientos que en ocasiones, no se condice con el real o en otros casos, piensa en una universidad para pocos/as. Por último, puede suceder que el mismo sistema universitario -el cual el ingresante desconoce- lo elimine por no saber qué hacer, con quién hablar, dónde solucionar sus problemas.

Es importante pensar que el/la estudiante que ingresa a la universidad debe enfrentarse, no sólo a nuevas formas de adquirir el conocimiento, sino a una nueva cultura institucional, que muchas veces no se asemeja en ningún aspecto a cualquiera de los ámbitos que ha transitado con anterioridad.

Dentro de los/as alumnos/as que ingresan año tras año a la universidad, los provenientes del interior (y exterior) del país son los que más necesitan de un apoyo, tanto académico como humano, que los ayude a integrarse de un mejor modo a la vida universitaria. Para algunos, encontrarse lejos de la familia y los seres queridos es una situación de vulnerabilidad ante dificultades y obstáculos que puedan surgir. Aquí el trabajo del adscripto alumno es también indispensable para contener y acompañar al estudiante en caso de que surjan momentos en

Retención y permanencia en el aula: el rol tutorial en el primer año de la universidad



el cual éste piense en dejar la carrera para volverse a su pueblo o ciudad.

Políticas de retención previas

Desde el año 2008, la UNLP desarrolla el Programa de Apoyo y Contención para la Permanencia de Alumnos, destinado a alumnos/as del último año de la escuela secundaria y estudiantes del primer año de la UNLP, que tiene como objetivo la formación integral de los futuros ingresantes y los ingresantes, promoviendo la formación en disciplinas específicas, la aprehensión de estrategias de trabajo intelectual, la familiarización con la comprensión y producción de textos académicos y la inserción gradual en la vida institucional universitaria.

Asimismo, se han implementado Sistemas de Tutorías para los alumnos ingresantes en cada una de las Facultades de la UNLP, para acompañar y contener a los jóvenes en el ingreso y durante el desarrollo de la carrera elegida.

La complejidad del ingreso a la universidad “implica, por tanto, el compromiso de la Universidad y de los diferentes niveles del sistema en su conjunto, en el marco de una acción superadora de la exclusiva responsabilidad individual del alumno, de las exigencias y posibilidades de transitar este ingreso” (AA. VV.: 2010, 65).

¿Qué hacemos desde el Taller de Comprensión y Producción de Textos I?

La modalidad de taller incorpora al adscripto alumno como un articulador, nexo entre el alumnado y el docente.

En cuanto a las cuestiones propias de la docencia, el adscripto alumno es el medio a partir del cual los/as estudiantes plantean sus inquietudes y consultas respecto a los contenidos de la materia.

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 (Belinche, 2008).

Desde la cátedra, se plantea un trabajo absolutamente individual y personalizado para con el alumno/a, con el cual se espera que éste sea capaz de producir y escribir sus ideas sobre una hoja, pero también de aportar a debates sobre los temas abordados durante la clase.

En este sentido, la cátedra Taller de Comprensión y Producción de Textos I fomenta un espacio de intercambio de saberes, donde se deja de lado las lógicas jerárquicas de la pedagogía para promover un diálogo horizontal. Entendemos que esos/as alumnos/as que se sientan frente a nosotros son personas atravesando un proceso de cambios. Dejan la escuela, aquella rutina a la que estaban acostumbrados, para acceder a la universidad. Y es reconocer que en esa transición se plantean numerosas incógnitas: ¿Es esta la carrera que me gusta? ¿Realmente soy bueno/a para esto? ¿Y si no me siento cómodo/a? Ahí es donde entra en juego la presencia del adscripto/a como alguien que incentive, que motive a seguir redescubriendo y trabajando tanto en esta materia como con otras afines a la carrera.

El/la adscripto/a alumno/a puede guiar a partir de sus experiencias en la carrera, los primeros pasos de los ingresantes en la facultad. Al mismo tiempo, trata de conocerlos, de saber un poco sobre su historia de vida, de distinguir qué cosas le gustan y cuáles no. También se ocupa de que no se sientan incómodos/as ni que se desanimen ante algún comentario o

Retención y permanencia en el aula: el rol tutorial en el primer año de la universidad



corrección. Cuando el/la adscripto/a alumno/a conoce más detalles de la vida del estudiante con el que trabaja, el avance puede llegar a convertirse en algo más fructífero y así quizás logra comprender muchas cosas que se observan y por algún motivo u otro, no se entienden.

La tarea fundamental de la cátedra, en el primer cuatrimestre fundamentalmente, es la producción de textos en la que, en muchos casos, la historia de vida de los/as alumnos/as se explyea en el papel. Allí es importante que el/la adscripto/a cumpla la función de saber captar cuestiones que puedan influir en el desarrollo académico del alumno/a y en la continuidad del mismo/a en el aula.

Conexión en red: un espacio más allá del aula

En Textos I, la intervención del adscripto/a alumno/a no se limita al contexto del aula. Continúa en los pasillos de la facultad, e incluso entra en juego en el escenario virtual. El contacto con los estudiantes a través de las redes sociales, como por ejemplo *Facebook*, es una herramienta fundamental para el contacto.

En muchas circunstancias, nuestros/as alumnos/as deciden ausentarse de la clase, ya sea por cuestiones familiares, de salud o económicas, o por la decisión de no continuar con la carrera. En esos casos es importante que el adscripto/a acuda al estudiante de manera personalizada y se interiorice en su situación.

En otras ocasiones, el espacio de comunicación por redes, tiene lugar respecto de lo académico, de lo que va a suceder en el aula. La publicación de los materiales a leer por medio de la red social es una política prioritaria dentro de nuestra cátedra; que tiene que ver no sólo con acercarles el material a utilizar, sino con la decisión de que todos tengan acceso al mismo y las cuestiones económicas no sean un impedimento para los/as estudiantes.

Por último, es interesante destacar la creación de un espacio extracurricular de aprendizaje via *Facebook*: el espacio de Prácticas del Lenguaje, que intenta dar respuesta a la problemática de los estudiantes frente a la escritura de textos en clase: acentuación, puntuación, verbos, etc. Los/as os estudiantes realizan trabajos prácticos vía *Facebook* que son corregidos y devueltos por la misma vía.



En este sentido, Textos no sólo trabaja la permanencia de los/as estudiantes a través de sus adscriptos/as en el aula, sino que también propone herramientas extras para mejorar las producciones, en una carrera como la de la comunicación, en la que le escritura es esencial.

¿Por qué investigar el rol del adscripto?

El relato de este caso de estudio permite que sea una herramienta posible de aplicarse en otras universidades públicas en consonancia con las políticas públicas vigentes.

El rol del adscripto/a en el primer año de la universidad pasa por el trabajo profundo con el/la alumno/a en el aula y por fuera de ella. Es imprescindible, que el adscripto/a tenga un perfil militante –no nos referimos a lo partidario, sino a lo académico- porque no se puede transmitir un conocimiento o un aprendizaje en el aula sin saber y entender lo que sucede dentro de la misma, en cada uno de los bancos ocupados en ella. Y además, porque esos saberes dados en la cotidianeidad, en los contextos en los que se desarrolla la vida y el paso por la universidad de esos/as estudiantes, posiblemente aporten de otra forma a la cátedra.

Entonces, podemos decir que la permanencia de los/as estudiantes, no pasa sólo por garantizar su lugar en el espacio áulico, sino que también, es necesario entender a éstos como sujetos definidos por un espacio, un tiempo y un lugar, que no es estático, sino que cambia constantemente y sin dudas, influye en su vida académica.

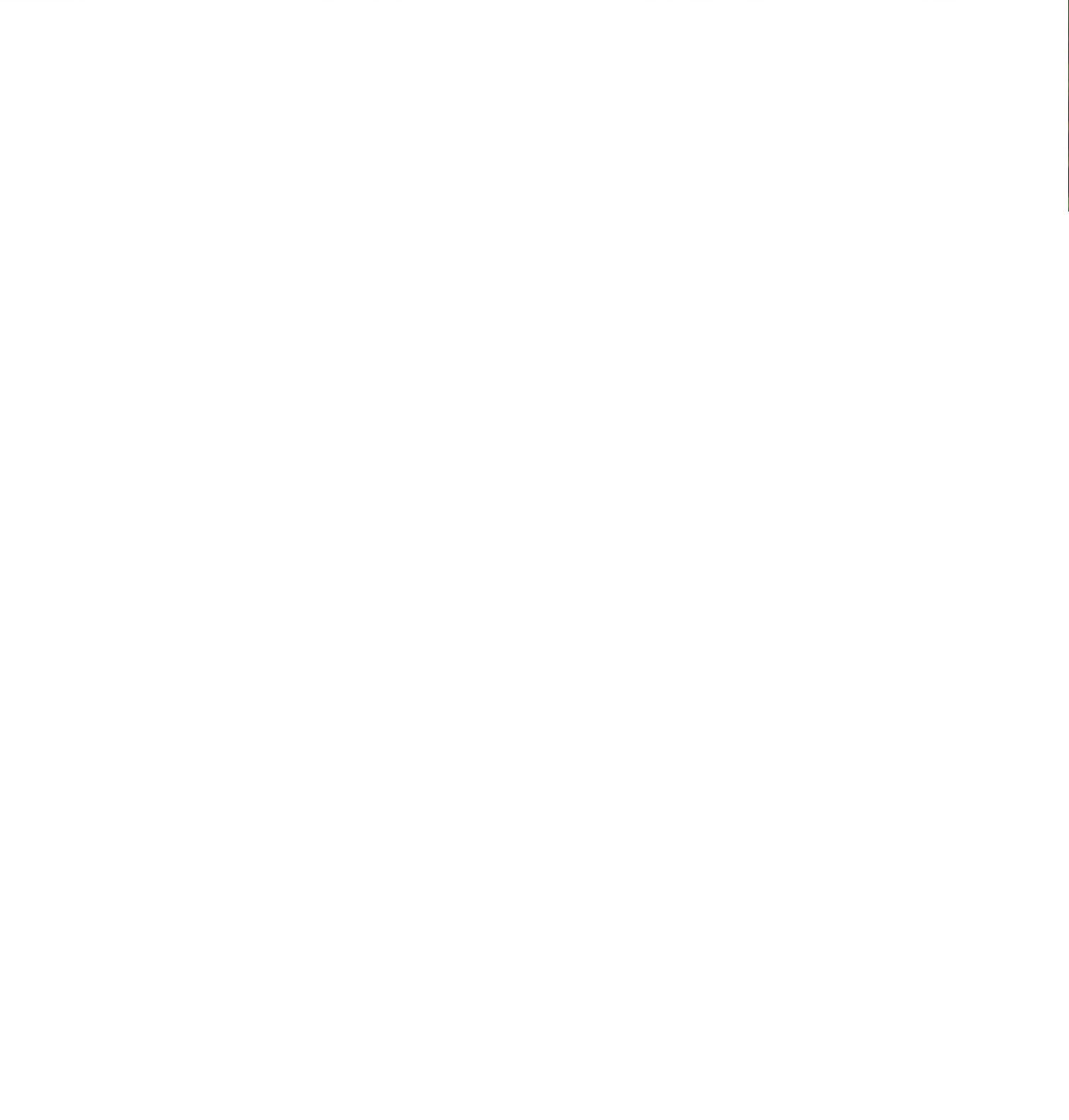
Por esto mismo, hay que ser actores y protagonistas en la ejecución de una Argentina inclusiva. Hay que apostar y apuntar a un sistema universitario para que todos/as los/as argentinos/as tengan acceso a él. Y no quedarse con la mera inscripción del alumno/a, sino formar un equipo docente y tutorial que contenga y fomente su permanencia y continuidad para así, lograr la inclusión educativa y social.

Retención y permanencia en el aula: el rol tutorial en el primer año de la universidad



Bibliografía

- AA.VV. (2011). Programa de Apoyo y Orientación para la Permanencia de Alumnos (UNLP).
- Belinche, M. “Fundamentación de la propuesta pedagógica para el concurso del cargo de Profesor Titular del Taller de Comprensión y Producción de Textos I”. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. 2008.
- Viñas, Rossana (2015). Tesis doctoral “Ser joven, leer y escribir en la universidad”. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.





Aprender a decir para ser libres

María Florencia Seré

Resumen: Escribir implica tener algo que decir, encontrar ciertas palabras para expresar el mundo o, tal vez, lo que conocemos de él. También implica que alguien nos lea, porque el proceso de escritura no puede ser completo si no tenemos un lector, por eso, es un acto de más de uno; es una acción de uno más los otros.

En la Unidad 9 de la ciudad de La Plata, los privados de la libertad intentan encontrar sus propias palabras, porque tienen cosas que contar, conocen una realidad del mundo que debe ser expresada y, además, quieren compartirla conmigo, con vos y con todos.

Palabras claves: lectura – escritura – contextos de encierro – jóvenes – enseñanza.

Este artículo es el producto de mi experiencia docente en la Extensión Áulica en la Unidad Nro. 9, a la cual asisto junto con Cristian Secul Giusti. Hace algunos meses, el aula universitaria del penal, se convirtió, los días viernes, en el espacio del Taller de Comprensión y Producción de Textos I, en donde casi cuarenta alumnos, Cristian y yo, compartimos nuestras palabras, nuestras vivencias y sobre todo, nuestra escritura.

La lengua escrita en nuestra vida social, es utilizada en múltiples ocasiones, con fines de los más diversos donde fundamentalmente predomina una de las funciones privativas del lenguaje humano que es la de la comunicación. Sin embargo, en la escuela tradicional se ha trabajado el texto escrito desde una visión inmanente, formal, gramatical, desatendiendo precisamente a esta posibilidad que nos brinda la palabra escrita de “hablar” con el otro (Valentino, 2002: 7).

De esta manera, veremos, tanto a la escritura, como a la educación misma como procesos, desatendiendo la gramaticalidad de la lengua, sino observando de qué manera el lenguaje



escrito es utilizado como canal para poder expresarse y como herramienta para ser y estar en el mundo.

La educación de la libertad

Educar en este espacio específico, por “la particularidad de su alumnado y el difícil contexto de funcionamiento hacen, entre otras cuestiones, que se desenvuelvan en un permanente campo de tensiones generado por las dificultades que se derivan de la articulación entre el sistema penitenciario y el sistema educativo” (Blazich & Gracia de Millán, 2006).

En primera instancia, se debe entender que hablamos de educación, no sólo como el nivel capacitación que ha alcanzado un individuo, sino como un derecho que hace a la condición del ser humano, constituyente del lazo en el que repara el vínculo de un sujeto con la sociedad.

Cuando una persona ingresa a un contexto de encierro, siendo ésta totalmente privada de su libertad, los lazos sociales se ven fragmentados; es decir, se destruye su identidad. En este sentido, cuando esto sucede, la persona deja de ser, deja de creer que tiene derecho para decir y para decidir sobre su propia vida.

Así, podemos remitirnos a las palabras de Paula Carlino (2006: 24), cuando dice que “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”. Esto significa que cuando el alumno comienza a poner en práctica su escritura, comienza a remitirse a su historia, pone en ejercicio su memoria emotiva y comienza a hilvanar, mediante palabras, su yo anterior, con el que es ahora.

A su vez, a través de la práctica escritural, el privado de la libertad comienza a creer que es un sujeto de pleno derecho, porque su voz es escuchada, él escribe para unos lectores que están interesados en conocer su historia, su realidad y su opinión sobre las cosas.

Así, entiendo a la escritura -y a la lectura- como proceso; haciendo hincapié en que para poder escribir o comprender un texto escrito, es necesario poner en juego unos saberes que pertenecen a nuestro universo vocabular. Es decir, a todo lo que compone nuestra reflexividad y lo que nos forma como sujetos. “Éste refiere al conjunto de palabras o el lenguaje con



que los sujetos interpretan el mundo” (Huergo, 2000: 2). Por otro lado, siempre es un proceso inacabado, que está en el curso de una marcha susceptible de ser ampliada y modificada en cualquier momento.

Una de las peores muertes que puede tener un ser humano es no tener un proyecto de vida, los privados de la libertad están en un tiempo muerto, detenidos, viviendo en su mente más que en su cuerpo. Ya no hay proyectos ni fuerza. Es por tal motivo que la escritura se constituye como un bastión clave para la recomposición de su identidad.

El prejuicio, la peor de las condenas

En un contexto de encierro, la libertad se vuelve una cuestión interior más que exterior. Más allá del confinamiento físico, no existe libertad de poder desarrollarse como sujetos. Así, las actividades, no sólo universitarias, hacen que un detenido pueda reconstituir su identidad y, además, tenga herramientas para poder valerse fuera del penal.

Asimismo, las instituciones penitenciarias

asumen distintas funciones según la perspectiva considerada: ocupación del tiempo libre de los internos, resocialización, disminución de la agresividad, proyección a la reinserción laboral, entre otras. Pero la educación en contextos de encierro adquiere mayor sentido cuando ésta puede ligarse a una idea de futuro y a la construcción de un proyecto de vida distinto al delito (Blazich & Gracia de Millán, 2006).

De todos modos, en muchas ocasiones, directa o indirectamente, la sociedad los está obligando a que vuelvan al delito. Si existe un privado de la libertad que lucha por rehabilitarse y salir adelante, y al ser liberado sólo se encuentra con puertas cerradas al buscar trabajo, existen altas probabilidades de reincidir.

Todo el prejuicio viene por el desconocimiento; por supuesto, que no se deja de contemplar que ese sujeto está privado de su libertad por determinada razón. Sin embargo, es importante tener en cuenta que aquel que provocó un delito, ahora está cumpliendo su condena. La justicia está funcionando y, por ese motivo, no tiene sentido que la sociedad haga que esa pena sea más dura.

Los/as alumnos/as que asisten a los espacios de formación en las unidades penitenciarias

fueron y son sujetos de múltiples exclusiones, a las que ahora se suma una nueva: la privación de la libertad. Estudiar en la cárcel les permite recuperar al menos un derecho negado, el de la educación. De esta manera, el lugar ocupado puede ser no solo el de recluso, sino el de alumno en un espacio que abre una posibilidad diferente (Blazich, 2007).

En los contextos de encierro, se aprenden diferentes oficios, pero el que cumple su condena y emprende una búsqueda por un empleo, convirtiéndose ésta en un esfuerzo en vano, entiende que la capacitación recibida se desvanece. Ya que la vulnerabilidad lleva a una persona a situaciones, decisiones y, por lo tanto, acciones extremas.

Por este motivo, la escritura en contextos de encierro no sólo se constituye como canal de expresión o comunicación dentro de la Unidad, sino como una herramienta para poder desenvolverse extramuros como sujeto.

Formar desde la escritura

Frente a todo lo que hemos ido desarrollando en el presente artículo, debemos tener en cuenta que no sólo debe entenderse y pensarse a la educación como la herramienta por excelencia para que el sujeto pueda asegurarse un futuro, sino también como la única forma que tiene un individuo de cambiar su postura con respecto a la vida.

Para que ésta sea efectiva, deben marchar a la par las instituciones encargadas de capacitar a los detenidos y los entes legisladores. Ya que se trata de un trabajo que debe ser en conjunto, refiriéndonos con esto, a que debe darse en un marco de comunicación entre ambas partes.

Cuando hablamos de educación, no sólo debemos conformarnos con la formación de los privados de la libertad. Todo lo contrario. La educación tiene que ser a todos: a los privados de la libertad, al servicio penitenciario y a la sociedad. Debe tratarse de una política de Estado: que se instruya al servicio penitenciario para que sea permeable; a la sociedad para que elimine su prejuicio y a los detenidos para que puedan contar



con una herramienta eficaz para continuar con su vida. Se podría denominar educación tridireccional.

Asimismo, muchas veces existe el prejuicio de que los privados de la libertad no están capacitados o no tienen las herramientas para poder decir cosas interesantes sobre el mundo. Sin embargo, Mercedes Nieto¹ (2015), “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”.

Las distintas visiones, sumadas a las experiencias de vida de cada sujeto, se ven plasmadas en las producciones escritas que realizan cada semana. Éstas, no sólo constituyen una práctica significativa y formativa para el alumno, sino que amalgaman un material que merece ser visibilizado hacia la sociedad, ya que componen panoramas significativos de la realidad que estamos atravesando como sociedad.

Bibliografía

- Blazich, Gladys S.; Gracia de Millán, Sonia. “Estudio de situación de la educación en contextos de encierro en las ciudades de Corrientes y Resistencia. Perfiles sociodemográficos en instituciones penales de varones adultos mayores y menores”. Universidad Nacional del Nordeste. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas 2006. [en línea] Consultado el 8 de septiembre de 2015: <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt2006/01-Sociales/2006-S-073.pdf>.
- Blazich, Gladys S. (2007). “La educación en contextos de encierro”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. [en línea] Consultado el 8 de septiembre de 2015: <http://www.rieoei.org/rie44a03.htm>.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ghea, M. Elisa (2010). “Educación en contextos de encierro. Una puerta a la libertad”, en *Revista 2010*. [en línea] Consultado el 8 de septiembre de 2015: http://www.adrianapuiggros.com.ar/ver_noticias.php?id=850.
- Huergo, Jorge. (2000). “El reconocimiento del universo vocabular y la prealimentación de las acciones estratégicas” [en línea] Consultado el 8 de septiembre de 2015: <http://comeduc.blogspot.com.ar/>.
- Valentino, Alejandra (2002). “Algunas aproximaciones a la palabra escrita”. *Revista Científica Glosas Didácticas*, N°9. Buenos Aires.

¹ Miembro de Secretaría de Derechos Humanos de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.





Fomento de la lectura a través de las redes sociales

Cristián Secul Giusti - Mariela Viñas

Resumen: El uso de las computadoras y las aplicaciones vinculadas a Internet ya no refieren únicamente a tareas especializadas, sino que son parte de la vida cotidiana. En función de ello, los avances tecnológicos de los últimos años han provocado una transformación en los hábitos lectores. Así, el fomento de la lectura y la promoción misma del libro se ha reinventado postulando nuevas modalidades. La transmisión del conocimiento fue reconfigurándose a fin de destacar instancias dinámicas de encuentro lector. Si bien el evento comunicativo entre un lector y el libro de tapa dura o impreso persiste, es posible destacar cierto cambio de paradigma, destacando así el lugar preponderante que ocupan las redes sociales en un escenario de lectura puesto que proponen diferentes recorridos en la práctica.

Palabras claves: lectura – redes sociales – tecnologías de la información - escritura

La lectura es una de las herramientas fundamentales para conocer el mundo. Leer es un derecho, pero también es un placer. El hábito de la lectura encierra un universo cercano, sensible y certero para reconocer contextos, reconstruir prácticas y advertir lo que sucede a nuestro alrededor.

El encuentro con la lectura no solo se sostiene con la buena intención de leer, también se fomenta en virtud del lugar que ocupa en nuestra cotidianidad: acompaña nuestro devenir en el mundo, al igual que nuestras elecciones de paseo, diversión y entretenimiento. Por esto mismo, a través de distintos medios como el cine, radio y la televisión la lectura se entiende como una necesidad humana que continúa interpelando a los sujetos y, asimismo, forja un vínculo distintivo con las nuevas generaciones.

Los avances tecnológicos de los últimos años han provocado una transformación en los hábitos lectores. De este modo, el fomento de la lectura y la promoción misma del libro se ha



reinventado postulando nuevas modalidades. La transmisión del conocimiento fue reconfigurándose a fin de destacar instancias dinámicas de encuentro lector. Aunque el encuentro entre un lector y el libro de tapa dura o impreso persiste, se destaca cierto cambio de paradigma, en el que las tecnologías de la comunicación ocupan un lugar en un escenario de lectura y escritura.

Si bien, esto último no deja de lado el debate sobre la firmeza del libro impreso y el componente libro digital, debemos resaltar la importancia que ambos poseen y poner en cuestión la convivencia de ambos en diversos formatos. Actualmente, lo primordial es que se lee mucho más que antes, más allá del tipo de soporte en el cual se presente; no obstante, hay que reconocer que con el advenimiento de los llamados nativos digitales y los migrantes digitales debemos actualizar ciertos procesos y hábitos, y el de la lectura no puede quedar ajeno a ello.

El acto de lectura en red

El uso de las computadoras y las aplicaciones vinculadas a Internet ya no refieren únicamente a tareas especializadas, sino que son parte de la vida cotidiana. Las computadoras y las redes de información están presentes en el ámbito de la producción, de la cultura, de las relaciones sociales, del entretenimiento, de la educación y la política, entre otros. A estas instancias, la red social es entendida como “una arquitectura expresada en el código informático, una comunidad con su propio *ethos* y escala de valores, o un lenguaje que puede ser aprendido y entendido críticamente” (Piscitelli, 2008: 12). Por consiguiente, es un lugar de trabajo y abordaje que permite alcanzar una construcción colectiva que puede determinar diálogos e interacciones generadores de experiencias diversas. La Web 2.0 ha generado un alto grado de interconectividad entre los/as ciudadanos/as, compartiendo información, datos, archivos, gustos, afinidades a través de una amplia variedad de redes sociales como *Facebook*, *Twitter*, *Google+*, *Linkedin* y otros sitios de redes sociales que son cada día más usadas (Manso Rodriguez, 2012: 1). Con diferentes programas y proyectos se pretende enlazar y extender el hábito de la lectura a la comunidad a través de las redes y los medios digitales. En este sentido, las redes sociales han incidido en la cotidianidad del ser humano de tal forma, que hasta han trastocado



la rutina o los soportes habituales de lectura. Esta transformación de la actividad de leer es una transmutación más, que día a día se realiza en los distintos hábitos que siempre ha poseído el hombre y que ahora se adaptan al mundo 2.0 o mejor dicho, que encuentran su símil virtual (Orozco, 2015).

La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación en la escena comunicacional ha impactado en las formas de interacción de los sujetos. Los procesos de lectura y escritura comenzaron a materializarse en tramas virtuales, de características propias y subjetividades usuarias. Se entiende así que las redes sociales potencian la lectura social porque facilitan el intercambio de opiniones, permiten el acceso a la intertextualidad, la interpretación de discursos, la proliferación de citas y la divulgación fragmentos de obras, anotaciones y/o comentarios de la cultura. Del mismo modo, profundizan la relación entre los autores y sus lectores. En función de ello, podemos advertir fenómenos tales como los blogueros especializados o los *booktubers*; en su mayoría, jóvenes apasionados de la lectura que hablan en las redes sociales de autores o de obras y que de alguna manera, ponen de moda la lectura (Orozco, 2015).

En este entorno, las redes sociales se asocian con el acto de la lectura y con la práctica de la lectura por añadidura. Esta trama permite también el surgimiento de una gran variedad de lectores que comentan y retransmiten el espacio de la lectura y la disquisición. En esos espacios, se pueden encontrar comentarios, críticas y/o lista de los mejores libros destacados. A fin de cuentas, el propósito es claro y conciso: las recomendaciones cobran valor y las “clasificaciones sociales” se vuelven interesantes en pos del fomento constante del universo de lectura y escritura.

Así, por un lado, se cuenta con información para saber de qué trata un libro, sobre su autor y por otro lado, se brinda la posibilidad de advertir el gusto de los demás lectores y así decidir por una lectura u otra. Esta última instancia, cabe aclarar, admite el rompimiento de géneros en relación con los gustos y las disposiciones con las que cada lector determinará el tipo de lectura e historias que lo interpelen en su práctica.

A continuación, presentamos un cuadro en el que se destacan las redes que realizan un abordaje de este tema, en español e inglés.

Sitio	Característica
aNobii http://www.anobii.com/	Es una red social antigua que, permite publicar una colección de libros, mediante la URL o su ISBN. También se puede compartir la colección de libros blogs mediante un código y un widget o programa que proporciona.
#Bookcamping http://bookcamping.cc/	Es una biblioteca digital abierta y colaborativa que reseña y enlaza recursos licenciados en su mayoría con licencias abiertas. Con el hashtag en <i>Twitter</i> #YesWeRead pretenden crear una estantería virtual de libros, muchos de ellos relevantes con su movimiento.
Bukear https://ar.linkedin.com/company/bukear.com	Es una red social desarrollada en la Argentina que propone un aspecto teórico distintivo, ya que centraliza su discurso en las sensaciones que provocan las lecturas y el pensamiento que dispone luego de dicho evento. Responde a la consigna ¿qué estás leyendo? y pretende también iniciar un diálogo a partir de las preferencias de las lecturas (historia, ciencia ficción, novela, etc.). El propósito fundamental de “bukear” es poner al libro como motivo de conversación, facilitando el intercambio de puntos de vista y ofrecer otra mirada, la del propio lector que siente la lectura de diversas maneras. La red postula al libro como un dispositivo que puede significar muchas cosas, más allá de la historia misma de la obra.
Dejaboo http://dejaboo.net/	Es una red social cultural en fase de prueba en donde se pueden intercambiar opiniones y reseñar libros y obras musicales.
Entrelectores http://www.entrelectores.com/	Es una red social que, desde un principio, propone un latiguillo persuasivo que destaca su lugar destinado para “gente que lee”. Permite recomendar libros que realizan los propios lectores y pretende unir tanto a lectores como autores, librerías y editoriales. En esta red el lector cobra un rol protagónico.
Goodreads http://www.goodreads.com/	Es una red social orientada a lectores dispuestos a leer novedades y nuevos autores, desde ya. Se encuentra en idioma inglés y se destaca por una enorme base de datos con obras de cualquier tema. Su diseño es atractivo, accesible y posee múltiples opciones para ayudar a la persona que ingresa a escoger su próximo libro. Tiene una aplicación propia que permite integrar <i>Goodreads</i> con el perfil de la persona en <i>Facebook</i> . Al igual que otras redes de este tipo, es posible indicar lo que se desea leer, asignar una puntuación o también comentarlo, dentro de esta red es posible buscar los títulos en librerías online, mostrar que el comentario de otros usuarios ha gustado y compartir la ficha a través de redes sociales. Además, cuenta con aplicaciones oficiales para Android y dispositivos iOS, para quienes aprecian la lectura a través de dispositivos móviles.



<p>Lecturalia http://www.lecturalia.com/</p>	<p>Es la red social de literatura más popular en España. Cuenta con información relacionada con libros, autores, premios literarios, listas de libros más leídos y valorados, temas que a su vez, ofrece un catálogo de libros electrónicos para comprar directamente desde la página y un blog con artículos relacionados. Además puede compartirse la información a través de <i>Facebook</i>, <i>Twitter</i> o <i>Google+</i>.</p>
<p>Lectyo http://www.lectyo.com/</p>	<p>Es una red social creada por la Fundación Germán Sánchez Rui-pérez para el intercambio de ideas y la promoción profesional. Los usuarios tienen un perfil y un muro similares a los de <i>Facebook</i>, desde los que se puede generar y compartir contenidos, además es posible acceder a diferentes tertulias donde se debate y se aconseja, se comparte y se generan ideas. Estos foros, pasan por el filtro de los responsables de la plataforma y están especializados en diversos temas: fomento de la lectura en casa, en los medios digitales, ilustración, literatura de viajes, etc.</p>
<p>LibraryThing http://www.librarything.es/</p>	<p>Es una red social que se encuentra disponible en español, además de otros muchos idiomas (catalán, vasco, gallego, brasileño, francés, inglés, e incluso latín). Su eslogan lo destaca como un escenario de renombre: “La red de la gente de la lectura”. Fue una de las primeras en aparecer e incluye una página con estadísticas como los 50 mejores autores valorados, los 25 libros más reseñados, libros gratuitos y más. Es una red social de recomendación literaria, más reciente en español.</p>
<p>Librofilia http://www.librofilia.com/</p>	<p>Usa un sistema basado en el karma para priorizar las aportaciones de los usuarios. El karma se calcula según el envío de libros, críticas, tiempo de conexión, etc. de cada uno. Incorpora a su vez, una navegación por categorías muy útil, como por ejemplo, Premio Planeta, libros que defraudan, más populares, etc.</p>
<p>Libros.com http://libros.com/</p>	<p>Es una red social vallisoletana; cuenta con un catálogo de 250.000 títulos. Aparte de descubrir libros, organizar listas y realizar valoraciones, también se puede comprar libros.</p>
<p>Librote https://www.librote.com/</p>	<p>Esta red social permite interactuar con usuarios con los mismos intereses lectores. Se puede tener organizadas las lecturas en listas, hacer críticas de libros y dar una puntuación para que el resto de lectores tengan una buena base para decidirse a la hora de leer un libro, añadir amigos, hacer recomendaciones entre estos, enviar mensajes, ver qué es lo que comentan entre amigos y ver que puntuación dieron a un libro que se desea leer. Cuenta con una sección categórica (“TOP de libros”) para ver los que presentan mejor puntuación. Además se tiene la posibilidad de filtrar por género, autores, novedades y otros como los más leídos o criticados.</p>

<p>QueLibroLeo.com http://www.quelibroleo.com/</p>	<p>Es una red social de intercambio de opiniones literarias que alienta a puntuar los libros que lees y encontrar otros lectores con gustos afines que te recomendarán las próximas lecturas. Esta red también permite acceder a libros, notas, autores, editoriales, club de lectura, blog, lectores y es posible filtrar por libros más votados o leídos, ver los perfiles de otros usuarios, acceder a los libros a través de las editoriales, etc.</p> <p>El participante de esta red, podrá añadir un comentario o crítica a una ficha, indicar que le ha gustado una crítica de otro usuario, votar el libro y compartirlo en otras redes sociales como <i>Facebook, Tuenti, Twitter, Google+ o Pinterest.</i></p>
<p>Què llegeixes? http://www.quellegeixes.cat/splash/splash.php</p>	<p>Es una red social completamente en catalán que consta de tres foros divididos por edades para que cada uno se encuentre con libros y lectores de su generación: Forum Llapis para alumnos de hasta 11 años, Forum Boli de 11 a 16 años y Forum Ploma de 17 años en adelante.</p>
<p>QuieroLeer http://www.quieroleer.com/</p>	<p>Es una comunidad de lectores que ayuda a realizar una lectura más social y más enriquecedora. Cada miembro de la comunidad puede valorar y comentar sus libros con otros usuarios.</p>
<p>Shelfari http://www.shelfari.com/</p>	<p>Es una red social de libros de <i>Amazon</i> que está disponible en inglés únicamente pero que ofrece una fácil navegación a través de las etiquetas que se usan para clasificar los libros. Permite crear un grupo alrededor de un libro favorito.</p>
<p>Sopa de libros http://www.sopadelibros.com/</p>	<p>Es una red social que ofrece recomendaciones, votaciones, comentarios, críticas y listas de libros a través de una web sencilla e intuitiva.</p>
<p>Tu qué lees http://www.tuquelees.com/</p>	<p>Es una red social que presenta contenidos en español donde muestra listados de libros recién salidos, más leídos, de autores emergentes y listas de comentarios.</p> <p>Además, permite añadir libros si no se encuentran aún dentro de la red, ofrece accesos en cada libro para comprarlo en <i>Amazon</i> y <i>Casa del Libro</i> permitiendo adicionalmente el votar, escribir una crítica o compartir la ficha de un libro en <i>Facebook, Twitter</i> y <i>Google+.</i></p>



A modo de balance

De acuerdo con las coordenadas de lectura en red que se han trazado en este artículo, podemos señalar que las posibilidades de lectura se han multiplicado. En función de ello, debemos aprovechar todas las instancias que se traman en el hábito y la divulgación a fin de promover las lecturas. Debemos asumir también que los soportes digitales introducen cambios que también abarcan los escenarios de la escritura y su aprendizaje y reconocimiento.

Del mismo modo, la inclusión de la lectura en el mapa de la red social permite un acercamiento a autores conocidos y otros que se encuentran en una situación marginal o por fuera de los carriles de la industria cultural.

Actualmente, el hábito de la lectura se encuentra en un desplazamiento constante que no ha postulado conclusiones, pero que ha señalado horizontes cambiantes entre el lector en papel y lector en pantalla, social, en la nube, el cual ha integrado las tecnologías y las utiliza en su práctica lectora.

El desplazamiento actual, digital y dinámico, ofrece actualizaciones en la trama lectora, que incluyen un uso novedoso de las intertextualidades y un empleo destacado de aplicaciones que pueden estar relacionadas con el acceso a la información y el compartimiento de enlaces de aprendizaje. El hecho de dar cuenta de estos cambios involucra nuevos modos de interpretación de textos y contextos de lectura. A partir de ello, la consiguiente comprensión corresponde a una diagramación comunicativa que pretende advertir las formas de alfabetización que tendrán las nuevas generaciones en circunstancias cotidianas y tecnológicas.

Bibliografía

- AA.VV. (2014). “El fomento de la lectura se amplía al mundo digital”. [en línea] Consultado el 6 de septiembre de 2015: <http://cds.fundacionsr.com/380/El-fomento-de-la-lectura-se-amplia-al-mundo-digital>
- Castillo, M. A. (2005). “Objetivo: fomentar la lectura”, en *Delibros*, 188.
- Celaya, Javier. (2015). “Innovación en el fomento de la lectura”. [en línea] Consultado el 6 de septiembre de 2015: <http://www.dosdoce.com/2008/03/30/innovacion-en-el-fomento-de-la-lectura/>
- Gilardoni, Claudia (2015). “Leamos más. Donde hablamos de Lectura y Educación”. [en línea] Consultado el 6 de septiembre de 2015: <http://www.leamosmas.com/tag/fomento-lector-jovenes/page/3/>

- Gilardoni, C. (2013). “Los universitarios y la lectura. *Infotecarios*”. [en línea] Consultado el 6 de septiembre de 2015: <http://www.infotecarios.com/los-universitarios-y-la-lectura/>
- Fernández Morales, I. (2010). “Escuchar para leer. El fomento de la lectura a través del podcasting. [en línea] Consultado el 6 de septiembre de 2015: http://biblioteca.cchs.csic.es/audio/cap_podcasting_animacion_lectura.pdf
- Manso Rodríguez, R. A. (2015). “¡Leer, comentar, compartir! El fomento de la lectura y las tecnologías sociales”. [en línea] Consultado el 6 de septiembre de 2015: <http://www.scielo.br/pdf/tinf/v27n1/0103-3786-tinf-27-01-00009.pdf>
- Manso Rodríguez, R. A. (2012). “Bibliotecas, fomento de la lectura y redes sociales: convirtamos amigos en lectores”. En *El profesional de la información*, 21 (4), 401-405. [en línea] Consultado el 6 de septiembre de 2015: <http://eprints.rclis.org/17310/1/401-405.pdf>
- 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 6 de septiembre de 2015: <http://www.sedic.es>
- Piscitelli, A. (2008). “El proyecto *Facebook*”. [en línea] Consultado el 6 de septiembre de 2015: <http://www.proyectofacebook.com.ar/> - See more at: <http://www.magisterio.com.co/articulo/lectura-y-escritura-de-narrativas-en-la-red-social-facebook#sthash.KpoogUsT.dpuf>
- Orozco, M. G. (2015). “Lectura en la nube como red social literaria”. [en línea] Consultado el 6 de septiembre de 2015: http://www.elcorreodeburgos.com/noticias/cultura/lectura-nube-red-social-literaria_99047.html
- Rovira Collado, J. “Lectura social y LLJ 2.0 en la universidad. Aplicaciones y redes sociales de lectura”. [en línea] Consultado el 6 de septiembre de 2015: <http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2015/documentos/tema-2/410785.pdf>
- Sánchez Lozano, C. (2006). “El montaje de un programa de promoción de la lectura en la universidad. Educación y Biblioteca”. [en línea] Consultado el 6 de septiembre de 2015: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/119271/1/EB18_N154_P42-50.pdf
- Universia Colombia. “Educar y enseñar a través de las redes sociales” (2013). [en línea] Consultado el 6 de septiembre de 2015: <http://noticias.universia.net.co/en-portada/noticia/2013/10/18/1057275/educar-ensenar-traves-redes-sociales.html>

Contar para leer, esa es la cuestión

Una propuesta para generar el hábito de leer literatura en los jóvenes

Judith Vescovo

Resumen: La resistencia de los jóvenes a leer literatura en los espacios académicos de nivel secundario es un problema con el que nos enfrentamos los docentes de enseñanza de la Lengua y la Literatura. El interrogante que se nos plantea es cómo generar el acercamiento de los jóvenes a los textos literarios, y una de las posibles soluciones es implementar como estrategia de trabajo la narración oral de ficciones para generar el deseo por la lectura. Esto se hace posible gracias a la presencia de un sujeto carismático que habilita el encuentro personal del lector con los textos y, si la experiencia es grata, promueve la posibilidad una práctica social colectiva y duradera en el tiempo.

Palabras claves: narración oral - importancia de la lectura- hábito de lectura - mediador carismático - subjetividades en los proceso de lectura

*Sé todos los cuentos
Yo no sé muchas cosas, es verdad.
Digo tan solo lo que he visto
Y he visto:
Que la cuna del hombre la mecen con cuentos...
Que los gritos de angustia del hombre los ahogan con cuentos...
Que el llanto del hombre lo taponan con cuentos...
Que los huesos del hombre los entierran con cuentos...
Y que el miedo del hombre...
Ha inventado todos los cuentos.
Yo sé muy pocas cosas, es verdad.
Pero me han dormido con todos los cuentos...
Y sé todos los cuentos.
León Felipe (1984:153)*



Era mi último día de clase, antes de las vacaciones de invierno, en un primer año del nivel secundario de una escuela de la provincia de Buenos Aires. Como prescribía el programa de la materia que dictaba, Prácticas del Lenguaje, propuse, como una actividad más durante las vacaciones de mis alumnos, leer la novela de Oscar Wilde *El fantasma de Canterville*. La reacción fue adversa y dispar: algunos/as alumnos/as planteaban el porqué leer en vacaciones; otros/as, esbozaban ayes de dolor y de súplica para que yo revirtiera la decisión; fruncían el ceño y me dirigían una severa mirada inquisidora y, los menos, me pedían que apuntara en el pizarrón el nombre del autor, título de la novela y editorial, además de sugerencias de librerías en donde poder adquirirla.

Mis argumentos con los que trataba de explicar y fundamentar la rica experiencia de lectura que iban a tener con la obra de Wilde se desvanecían paso a paso; la resistencia a leer era cada vez más sólida. Entonces comencé a contar la novela: las palabras salieron de mi boca, las ondulaciones de mi voz comenzaron a poblar el aula y, poco a poco, fueron conquistando las indómitas quejas; un silencio profundo y, a la vez, extraño para mí se agudizó e inundó el espacio; los ceños se distendieron, las miradas se relajaron y los ojos se endulzaron con la sonoridad de la novela contada. Fue como un momento mágico: mis alumnos estaban presos de ese arte milenario que es el de narrar. El timbre del recreo nos dejó la novela inconclusa. Transcurrirían tres semanas hasta que volviera a encontrarme con estos/as alumnos/as. Cuando se produjo el encuentro, la mayoría había leído el texto y estaban felices; algunos la habían sacado como préstamo de la biblioteca escolar; otros, de la biblioteca barrial; otros la habían bajado de internet, archivado en un documento y guardada como un tesoro en su *notebook* y otros la habían comprado. A la vez, cotejaban ediciones por el tamaño de los libros, la cantidad de páginas, la calidad del papel o si tenían dibujos.

Esta experiencia en el aula produjo en mí dos certezas: la primera, que mis alumnos/as, por el hecho de haberles contado la historia, habían logrado tener un interesante encuentro con la lectura; y la segunda, el poderoso encanto que ejerce el acto de narrar, que no impone un límite de edad porque en cada uno está latente el deseo que le cuenten un cuento.

El gran desafío que se nos presenta a los docentes encargados de la enseñanza de la Literatura es generar en los jóvenes el



hábito de leer Literatura, entendiendo por Literatura al corpus de textos que tienen una finalidad o intencionalidad estética y que por ello pertenecen a la esfera del arte. En este sentido, observamos que el lenguaje literario se les presenta como una barrera difícil de sortear por ese concepto de *extrañamiento*¹ formulado por Víctor Sklovsky en 1914, integrante del formalismo ruso, grupo encargado no solo de teorizar sobre los lenguajes artísticos en general, sino el comportamiento de la Lengua en un abordaje tanto inmanente como contextual.

La literatura es para los jóvenes un lenguaje oscuro y difícil de abordar por su densidad formal, semántica y estética y por ello genera una resistencia a la lectura, de modo que es necesario la presencia de sujetos *mediadores*² que, a partir de estrategias diversas, tiendan puentes para acercar a los jóvenes a la lectura, sobre todo en las aulas de las escuelas actuales en las que los alumnos cuentan con trayectorias escolares y experiencias de lecturas diversas, lo que da cuenta de la existencia de seudos lectores, si es que se nos permite el término.

Es verdad que en la actualidad se lee más porque existe una proliferación de mensajes escritos, producto del avance tecnológico, pero no se lee literatura ¿Y por qué leer literatura? Por el poder de transformación que ejerce en el hombre. No es lo mismo una persona que ha leído que la que no lo ha hecho. Leer ayuda a ampliar nuestro vocabulario y conocimiento acerca del mundo, a nombrar la realidad de múltiples maneras y pensarla de diferentes formas, a la construcción de un universo simbólico que permite interpretar e interpelar al mundo desde el poder y no desde el lugar del oprimido. Leer genera la libertad de pensamiento y del dominio sobre sí mismo como plantea Pedro Salinas (1967) en su ensayo “El hombre se posee en la medida que posee su Lengua”.

Como se ha planteado al comienzo del artículo, una forma de acercar a los jóvenes a la lectura es a través de la narración oral, arte que convive en el hombre desde el origen del lenguaje. El texto contado reúne a la gente, la funde en un rol e interés compartidos, crea auditorios, impregna al individuo

¹ Para profundizar en el concepto de extrañamiento, que expresa el hecho de que, en las más de la ocasiones, no se puede recuperar en una primera lectura el significado total de la obra, ver: Fokkema, D.W. y Ibsch, E. (1992). “Capítulo II: Formalismo ruso, estructuralismo checo, y semiótica soviética”. En *Teoría de la Literatura del Siglo XX*. Madrid: Cátedra. (pp.27-68).

² El concepto de mediador como papel fundamental para iniciar a los jóvenes en la lectura y del que hablaré más adelante está presente en el libro de Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.



de una sensación sagrada, de la que difícilmente puede desentenderse, hasta transformarlo. Tiene el poder de un conjuro porque hace que sucedan cosas que provocan profundos cambios en el hombre. La literatura oral manipula al auditorio, lo hace atravesar por diferentes estados emocionales, pero, a su vez, modifica al orador y actualiza al texto contado, porque en ese encuentro entre narrador y público ninguno permanece inmune: ambos se contaminan y se transforman en co-creadores del cuento narrado. Las historias regresan enaltecidas a los oídos de los espectadores y se corporizan y dialectizan infinitas experiencias. Esta es la provocación de la magia de contar un cuento. Mario Vargas Llosa (2008) en su artículo “Contar cuentos”, nos dice:

(...) La idea de inventar historias y contarlas, es decir, de hacerlas vivir y compartir mediante la palabra y, luego, más tarde, la escritura. Ese quehacer, esa magia, refinó la sensibilidad, estimuló la imaginación, enriqueció el lenguaje, deparó a hombres y mujeres todas las aventuras que no podían vivir en la vida real y les regaló momentos de suprema felicidad. Eso es también la literatura: un permanente desagravio contra los infortunios y desagravios de la vida.

Y luego agrega, haciendo referencia a *Las mil y una noches* y a la contadora de cuentos Sherezada:

(...) la gran narradora, desanimaliza al bárbaro que hasta antes de casarse con ella era puro instinto y pulsión y desarrolla en él las escondidas virtudes de lo humano. Haciéndolo vivir y soñar vidas imaginarias, lo enrumba por el camino de la civilización. (...) Cuando el rey Sahrigar perdona a su esposa- en verdad, le pide perdón y se arrepiente de sus crímenes-, es alguien al que los cuentos han transformado en un ser civil, sensible y soñador.

El hecho de que mis alumnos/as de primer año leyeran *El fantasma de Canterville* se dio por la provocación que produjo que se les contara la novela y, en este sentido, fue clave la presencia de un mediador que generó en los alumnos el deseo de leer y, más tarde, su encuentro con la lectura. Numerosos estudios actuales, que pertenecen al campo de la sociología y etnografía, dan cuenta de la importancia de un mediador para generar hábito de lectura en los jóvenes, es decir: la presencia de un sujeto que oficie de puente entre el libro y el lector. Este



mediador que desempeña un papel fundamental en los sucesivos y futuros encuentros entre los lectores y la lectura puede pertenecer al ámbito familiar o ser un docente, un bibliotecario, un librero, un trabajador social o un militante político.

Michèle Petit, antropóloga francesa, en su libro *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (1999) recopila diversos testimonios de las múltiples experiencias de lectura de jóvenes inmigrantes que viven en barrios periféricos de diferentes ciudades de Francia y cómo en todos ellos la presencia de un mediador, legitimado socialmente, ofició de puente para que pudieran acercarse a los libros y se desarrollara en ellos el hábito de la lectura. Se observa, en las entrevistas realizadas, que estos sujetos marginados, que se encuentran hasta desposeídos de la palabra porque no logran usar correctamente la lengua francesa, pueden superar y transformar esta difícil situación a través de un ejercicio de lectura que es sugerido o mediatizado por un maestro o un bibliotecario; esta práctica y esta relación de lector constituido a un lector en formación permite generar el derecho a sentirse ciudadanos, los dignifica como personas, en un contexto en que la xenofobia encubierta aún sigue siendo un problema en Francia.

La autora, al final de su libro cita, entre otros, el testimonio de Matoub, estudiante de Letras, de veinticuatro años, para dar cuenta del poder transformador de la lectura en esta población de jóvenes marginados y del valor sustancial del encuentro entre libro y lector, y nos dice: “Leo, no para evadirme, porque no es posible evadirse. Voy a hacer una frase de escritor: leo para aprender mi libertad” (Matoub, citado por Petit, 1999: 196).

Otra cuestión interesante que se plantea en el libro de Michèle Petit es la importancia de la actividad de los bibliotecarios, en general, en la construcción de un público lector. Proyecto que se lleva a cabo a instancias de programas sostenidos por el Estado francés.

En este sentido, y en el caso particular de mis alumnos/as de primer año, es importante resaltar el rol de la bibliotecaria escolar, tanto como facilitadora de la novela a modo de préstamo, como sujeto activo en la permanente socialización del material existente en la biblioteca. Además, implementó un proyecto en el que los alumnos debían visitar la Biblioteca de su barrio, hacer una entrevista a la bibliotecaria sobre los textos existentes, realizar un croquis del espacio y de los usos de



cada uno de esos espacios y de las diferentes actividades que allí se realizaban.

Para reforzar esta idea del valor cultural de la biblioteca, desde hace algunos años, a través de un programa del Ministerio de la Nación, las bibliotecas de las escuelas de la provincia de Buenos Aires se han nutrido de un material bibliográfico muy interesante y se pueden encontrar, en cantidad, buenas ediciones de obras de la Literatura universal para hacer uso en las aulas o en el espacio de la propia biblioteca. Recuerdo un día en que descubrí a un alumno que tenía en su poder una edición de la novela *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, a modo de historieta. Me sorprendió el hallazgo y se la pedí para hojearla. Me dijo que la había sacado de la biblioteca escolar. Más tarde, la leí. Fausto -que así se llama mi alumno- sin saberlo había oficiado de mediador entre esta nueva forma de leer *Fahrenheit y yo*.

En síntesis, nos parece rica e interesante la propuesta pedagógica de la utilización de la narración oral como una de las posibles herramientas de las que se puede valer el docente como estrategia para acercar a los jóvenes a la lectura de textos literarios. Luego, el encuentro personal, subjetivo, del lector con el libro -práctica que no puede desentenderse de un sujeto, de una cultura y de una sociedad en particular- será un generador de sentidos en virtud de su propio *horizonte de expectativas*³, lo que le permitirá interpretar la obra y reescribirla.

Pero para ese primer contacto, para fundar esa iniciación, se hace necesaria la presencia de un medidor carismático -en este caso el contador de la historia- que propicie el acercamiento a la obra. En el contexto escolar es la figura del docente el que legitima este encuentro por el rol que ocupa en la institución. En la relación docente/alumno, el poder que ejerce aquel sobre este es tan fuerte que hace que sus enunciados sean tomados como verdades absolutas, por lo que su discurso, su práctica o sus estrategias dentro del aula pueden ser facilitadoras de sistemáticas prácticas de lectura o lo contrario: obstaculizadoras de las mismas⁴. Distante está plantear como idea, en este artículo, que los docentes de Literatura se transformen en

³ Para profundizar en este concepto ver: Jauss, H. (1987). "El lector como instancia de una Nueva Historia de la Literatura". En Mayoral, J.A (comp.). *Estética de la Recepción*. Madrid: Arco / Libros.

⁴ Para ver la circulación de discursos estigmatizantes, por parte del docente, en las escuelas actuales y cómo influye y determina la construcción de los aprendizajes: Kaplan, C. (2004). "Las nominaciones escolares: ¿alumnos pobres o pobres alumnos?". En *Cuaderno de pedagogía*. Rosario.



cuentistas profesionales en el contexto de una clase, más bien se está proponiendo formar a un público -que está deseoso de que se le cuenten historias- en futuros lectores. Porque como dice Ana María Bovo, al citar a Roland Barthes: “En el fondo de todo relato hay un deseo y un deseo vale más que una moneda de oro”.

Bibliografía

- Bovo, Ana María. (2012). Entrevista a Ana María Bovo realizada por Mariana Arias en su programa “Dímelo tú”. [en línea] Consultado el 24 de agosto de 2015: https://www.youtube.com/results?search_query=mariana+arias+entrevista+a+ana+mar%C3%ADa+bobo
- Fokkema, Douwe Wessel; Ibsch, Elrud Kunne (1992). *Teorías de la Literatura del siglo XX*. Madrid: Cátedra.
- Jauss, Hnas Robert. (1987). “El lector como instancia de una Nueva Historia de la Literatura”. En Mayoral, J.A. (comp.). *Estética de la Recepción*. Madrid: Arco /Libros.
- Kaplan, Carina (2004). “Las nominaciones escolares: ¿alumnos pobres o pobres alumnos?”. En *Cuaderno de pedagogía*. Rosario.
- León, Felipe (1984). *Antología rota*. Buenos Aires: Losada.
- Petit, Michele. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salinas, Pedro (1967). “El hombre se posee en la medida que posee su lengua”. En *Lengua y Literatura, Segundo Año. Documento de Trabajo: textos de creación y ensayos*. La Plata. Colegio Nacional “Rafael Hernández”, 1991.
- Vargas Llosa, Mario. (2008, 29 de junio). “Contar cuentos” En *El País*. [en línea]. Consultado el 22 de agosto de 2015: http://elpais.com/diario/2008/06/29/opinion/1214690412_850215.html
- Wilde, Oscar (1995). *El fantasma de Canterville*. Madrid: Alianza Editorial.



El derecho a la educación frente una encrucijada

Políticas de acompañamiento y contención para los estudiantes en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP

Gladys Manccini - Sebastián Novominsky - Federico Rodrigo

Resumen: El objetivo de este trabajo es caracterizar la problemática de la deserción en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y dar cuenta de las principales estrategias que desarrollan la Institución y el Estado Nacional para cumplir con su obligación de garantizar el derecho a la educación.

Palabras clave: educación superior – trayectorias – contención – políticas - enseñanza

Luego de la Segunda Guerra Mundial comenzaron a desarrollarse dos tendencias estructurales en la educación superior de buena parte de los países del planeta. Por un lado, la creciente masificación de la matrícula impactó en la reestructuración institucional de los sistemas universitarios (UNESCO, 2009). Esta apertura inclusiva, que fue parte de las trayectorias sociales ascendentes propiciadas por el desarrollo económico y los modelos estatales de bienestar característicos de la posguerra (Hobsbawn, 2007), se complementa con otra tendencia de carácter netamente excluyente. Los distintos informes y autores/as señalan que simultáneamente a la masificación del ingreso comienzan a crecer las estadísticas que dan cuenta de la discontinuidad y el abandono de un porcentaje significativo de los/as estudiantes (OCDE, 2010).

A partir de una revisión bibliográfica amplia y de recuperar postulados clásicos de la sociología de la educación, Ana María Ezcurra da cuenta del sesgo de clase que poseen las trayectorias educativas. Tanto el nivel de ingresos familiar, como el nivel educativo de los padres aparecen como factores condicionantes en el paso por la universidad, conformando un “es-

tatus en desventaja” (Ezcurra, 2013) para buena parte de los sujetos que incorpora la apertura del sistema.

Ante estas tendencias de carácter global, la universidad argentina presenta ciertas características particulares. Como lo señalan Ciano, Castagnini y García (2011), la gratuidad y la política de ingresos irrestrictos -que domina buena parte del sistema- promovieron una expansión de los estudios superiores muy importante, lo que otorga otra escala a la problemática del abandono. A su vez, la adopción de la perspectiva que consagra a la educación superior como “un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado” (CRESALC-UNESCO, 2008), y el compromiso explícito asumido por nuestra casa de estudios de “favorecer la inclusión y la permanencia” (UNLP, 2010), resitúa políticamente el fenómeno y nos obliga a considerarlo como indicador de derechos vulnerados¹.

En este marco, el objetivo de este trabajo es caracterizar la problemática en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata y dar cuenta de las principales estrategias desarrolladas para abordarla.

Al observar que la Asignación Universal por Hijo (AUH) y el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR) abren la posibilidad de incorporar a miles de nuevos/as estudiantes y de ofrecerles garantías de continuidad y sostenimiento en el sistema educativo, encontramos que el abandono puede operar como fenómeno inercial frente al potencial transformador de estas políticas. En este sentido, partiendo del derecho del pueblo argentino a la educación superior como compromiso, objetivo y convicción, buscamos que nuestra Facultad asuma la complejidad y variedad de intereses, proyectos, deseos y objetivos profesionales y personales que integra, y logre propiciar trayectorias educativas que reconozcan esta diversidad al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos para todos los estudiantes que la componen.

Trayectoria de cuatro escalones

Para dar cuenta de este fenómeno realizamos un análisis del rendimiento académico de los/as estudiantes de las cohortes

¹ Los trabajos de Ana García de Fanelli (2006) permiten complejizar esta afirmación, ya que las personas que figuran como “desertores” en las estadísticas educativas logran mejores inserciones laborales que quienes no iniciaron estudios universitarios. Sin embargo, entendemos que esta constatación no nos exime de la responsabilidad de abordar la problemática del abandono.



comprendidas entre los años 2003 y 2013. De esta manera, además de reconocer la dimensión que adquiere el abandono definitivo, pudimos identificar momentos críticos de la trayectoria que, si bien en muchos casos no resultan directamente en la deserción, extienden la duración de la carrera volviéndose potenciales motivadores de la discontinuidad de los estudios. El análisis nos permitió reconocer cuatro instancias que intervienen diferenciadamente en esta problemática.

El núcleo del desgranamiento lo constituye el primer año. Tomando los tres talleres anuales y las dos materias teórico-prácticas obligatorias que cursan con mayor recurrencia los/as ingresantes², encontramos que entre un 35% y un 50% de ellos/as no logra aprobar estas asignaturas. Considerando el año siguiente al ingreso, el porcentaje se reduce a un rango del 40% al 25%.

Una segunda instancia la conforman el resto de las materias del ciclo básico. Aquí encontramos una dinámica que se reitera en el ciclo superior: las asignaturas que se dictan con la modalidad taller logran niveles de aprobación mayores a las que lo hacen bajo la modalidad teórico-práctica. Mientras que aprueba los talleres del segundo ciclo alrededor del 50% de la cohorte, el porcentaje desciende a un 35% considerando las asignaturas teórico-prácticas.

El tercer bloque lo constituyen las materias del ciclo superior, en el que se repite la dinámica diferencial descrita previamente. En esta instancia, si bien no encontramos niveles de aprobación disímiles, la diferencia entre talleres y asignaturas teórico-prácticas se da en el tiempo que transcurre hasta alcanzar el máximo de aprobados/as. En este sentido, los talleres llegan a esta instancia (que oscila entre un 20% y un 30%) al séptimo año posterior al ingreso de la cohorte y las asignaturas teórico-prácticas lo hacen al noveno.

Finalmente, el cuarto escalón lo constituye la tesis de graduación. Tomando las cohortes 2003, 2004 y 2005, encontramos que cumplidos diez años de su ingreso, se gradúa entre un 15% y un 20% de quienes las conformaron originalmente.

² Nos referimos al Taller de Producción de Textos I, Taller de Análisis de la Información, Taller de Producción Gráfica I, Opinión Pública y Comunicación y Medios.

Políticas de acompañamiento y contención de los estudiantes

De manera complementaria al diagnóstico de las trayectorias se caracterizaron tres niveles diferentes de problemáticas que inciden en la discontinuidad de los estudios. Estos aspectos gravitan de modo diferencial en cada una de las etapas descriptas previamente, lo que hace necesario pensar políticas específicas sobre cada uno y a su vez buscar estrategias que las articulen entre sí.

La primera dimensión sobre la cual se detectan causas de abandono o interrupción de la trayectoria educativa tiene que ver con cuestiones que denominamos sociales con impacto en la vida anímica de los estudiantes. Allí encontramos problemáticas más comunes relacionadas con el desarraigo de aquellos que dejan sus ciudades o pueblos para venir a la ciudad de La Plata a estudiar, hasta trastornos en sus conductas resultado de la interpelación que el proceso educativo, en toda su complejidad, tiene sobre la subjetividad del alumno.

Este aspecto contiene problemáticas que se presentan en distintos momentos del recorrido de los/as estudiantes, por lo que su abordaje combina distintos mecanismos.

Al respecto, el curso introductorio se constituye como la oportunidad para iniciar una política de acompañamiento que garantice no sólo el ingreso a las carreras sino la permanencia y el egreso. Allí coadyuvan otras propuestas institucionales como el **Programa de Tutorías**, conformado por estudiantes que, por la proximidad generacional y experiencial, logran acompañar y construir un vínculo de cercanía que contribuye a la permanencia de los alumnos.

Por su parte, el **Programa Interdisciplinario de Contención Universitaria (PICU)** se abrió como un espacio donde psicólogos/as y trabajadores/as sociales evalúan y elaboran respuestas a las diversas situaciones que los/as docentes advierten en el aula y transmiten al equipo de profesionales. En esa instancia, el equipo interviene con un abordaje integral, atendiendo la problemática con las distintas herramientas de que disponen las disciplinas implicadas, con amplio lugar para el diálogo y la escucha. Asimismo, en cumplimiento de la ley que aborda la temática se conformó el **Espacio de Salud Sexual Integral (ESSI)**, desde donde se abordan cuestio-



nes específicas como el aborto o los métodos anticonceptivos y más generales como la salud sexual.

Estos dispositivos para atención de las problemáticas se encuentran en permanente diálogo a fin de no perder la mirada compleja de cada situación particular. A su vez, si bien se articulan fuertemente con las estrategias desarrolladas por el equipo de tutorías para el primer año, también reciben consultas de años superiores.

La segunda variable se vincula con cuestiones económicas: imposibilidad de costear apuntes, transporte o mantener una alimentación básica saludable. Por ello, la Facultad a través del Centro de Estudiantes abrió y puso a disposición de los estudiantes una línea de **Becas de apuntes, de transporte y de trabajo**. Paralelamente, el **Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR)**, es una política del Estado Nacional para los/as jóvenes que quieren estudiar y la falta de recursos económicos se presenta como obstáculo.

Finalmente el tercer elemento clave para el análisis y la definición de estrategias de trabajo se relaciona con las dinámicas que se despliegan en el aula, lo que cada docente considera que es la enseñanza, las estrategias didácticas, qué vínculos se establecen; es decir cuestiones de orden pedagógico. En ese sentido, las acciones se realizan no solo a través de los espacios mencionados más arriba sino del armado y puesta en funcionamiento del primer **Programa de Formación Permanente**, que desde la carrera de Profesorado de la Facultad piensa y desarrolla estrategias para promover la reflexión sobre las prácticas docentes. A través del mismo, se desarrollan jornadas de trabajo para profesores/as de primer año de todas las carreras bajo el eje “ingreso con permanencia”. Con esta acción buscamos, desde una mirada integral, acompañar y sostener al/a estudiante para favorecer la concreción de sus metas educativas.

Dicha tarea cobra sentido y realidad en una Facultad que decidió poner al/la estudiante en el centro del proceso educativo, lo que conlleva adquirir una práctica reflexiva constante. Sin ella, todo esfuerzo del Estado Nacional o de las propias instituciones naufraga en el mar de las buenas intenciones.

El trabajo con los docentes: la concepción gradual de los procesos pedagógicos

El trabajo con los/as docentes implica, en primer lugar, situar al fenómeno del abandono como un problema institucional, que involucra a todos los actores del espacio. En este sentido, es necesario afirmar de manera contundente que los/as profesores deben ser garantes del derecho a la educación y que esto tiene unos desafíos que paso a paso deben ser problematizados y reelaborados.

Uno de los conceptos claves sobre los cuales hoy se trabaja en esta línea, es la gradualidad. Pensar el recorrido del estudiante en al menos cuatro etapas dentro de la Facultad permite dimensionar un repertorio de acciones que deben funcionar de manera complementaria. Así podemos trabajar en una mirada compleja y profunda sobre la trayectoria dando una pauta para que los/as docentes puedan ir cambiando las estrategias y modificando sus expectativas.

En términos concretos, un aspecto sobre el que es necesario trabajar de manera profunda lo constituyen los dispositivos de evaluación. Claramente la forma en que cuantificamos el saber para poner una nota no puede ser la misma en el curso de ingreso (que por cierto no es eliminatorio), en el primer año de la carrera, como en el resto de la misma.

La gradualidad nos habla de la necesidad de pensar los procesos de evaluación desde lo simple a lo complejo, desde lo reiterativo a la creación y la articulación. Pero sobre todo a que el estudiante gane confianza frente a las instancias examinadoras y logre sobreponerse a ellas, no sólo en cuestiones de contenidos académicos sino en lo que subjetivamente se pone en juego a la hora de sentirnos examinados.

El aprendizaje es un proceso gradual, en donde lo complejo no puede hacerse sin lo simple, y es por ello que apelamos en este escrito a pensar cómo acompañamos las trayectorias con una mirada profunda que comprenda a los/as jóvenes ingresantes a la universidad, que provienen de un tipo particular de sistema educativo. Si consideramos que la educación no es un privilegio de pocos/as sino un derecho de y para todos/as, el trabajo a realizar, sobre todo en los primeros años de las carreras universitarias, es central no solo en cuestiones de contenidos



particulares sino en empoderar a los/as estudiantes para que sean protagonistas del proceso y transiten sus recorridos académicos según sus propios intereses.

Bibliografía

- AA.VV. (2010). *Plan estratégico 2010-2014. Enseñanza*. Universidad Nacional de La Plata.
- Ciano, Natalia; Castagnini, María Laura; García, María Natalia (2011). “Exploración del abandono universitario en estudiantes de las carreras de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata” en *Memoria Académica* del 3er Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.
- Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe - UNESCO (2008), Cartagena de Indias, Colombia: Organización de Naciones Unidas.
- Ezcurra, Ana María (2013). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- García de Fanelli, Ana (2006). “Acceso, abandono y graduación en la educación superior”. En Debate N° 5, Sistema de información de tendencias educativas en América Latina.
- Hobsbawn, Eric (2007). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Crítica.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. OCDE (2010). *Education at a Glance 2010*. París: OECD Indicators.
- UNESCO (2009). *Global Education Digest 2009. Comparing education statistics across the world*. Montreal.

A close-up photograph of several pink cherry blossoms in full bloom, with some buds still visible. The flowers are the central focus, set against a soft, out-of-focus background.

El arte de narrar en la radio: Dolina y su terrible venganza

María Daniela Allegrucci

Resumen: Escribe, canta y conduce uno de los ciclos más importantes de la historia de la radio: La venganza será terrible. Con un modo locuaz, Dolina te lleva al éter de manera romántica, extrovertida que abarca desde la interacción con el público hasta la entonación de piezas musicales.

Una forma de hacer radio distinta que lleva años y públicos en su haber.

Palabras claves: radio – medios – escritura – personajes - discurso

Una charla en un café, en la calle, en el colectivo... cualquier escenario es posible para comentar el programa de la noche anterior. Dolina hace de su Venganza un lugar de encuentro, un punto de llegada y partida para cientos de jóvenes de espíritu (cualquiera sean sus edades) que marca a fuego un hito de la época.

No cualquiera tiene esa impronta en la palabra y en el discurso, capaz de penetrar en un grupo y hacerlo reflexionar, dudar, conversar incluso, a todos al mismo tiempo en la radio. Dolina sí. El monstruo del éter, despegó en *Radio del Plata* (AM 1030) y lleva más de dos décadas haciendo La Venganza será terrible: una tira que va de martes a sábados a la medianoche. El programa logra lo que pocos, una interacción inmediata con el público/oyente que está allí, sentado en el auditorio, atento a lo inesperado. El contenido es fuertemente humorístico, y registra como sección central una charla referida a temas vinculados al arte, la historia, la ciencia y otras áreas de la cultura. Además, tiene una breve sección musical donde los conductores cantan y ejecutan instrumentos, y en ciertas ocasiones, suele participar algún cantante de renombre.

La famosa mesa de trabajo se ubica en el escenario, enfrentado al gran salón donde se hace el programa de radio. A Dolina lo



acompañan todas las noches los periodistas Patricio Barton, Jorge Dorio y el músico Gillespi, aunque con el correr de los años han variado los integrantes.

Hacer radio implica tener y conocer una pauta de trabajo, a modo de guía, que permita a gran parte del equipo saber qué contenidos (música, entrevistas, audios, improvisación, oratoria, llamados, etc.), irán a lo largo del programa. Pero la improvisación en La venganza, parece una constante. Los temas se van abriendo y desmenuzando poco a poco, hasta que una palabra o idea hace estallar otro sin fin de acontecimientos lingüísticos. El único corte lo da el espacio publicitario o el informativo de la hora, condición sumamente inevitable.

Sin embargo la magia vuelve, tras los aplausos o alguna melodía que entona Gillespi. Y de ahí, al tema central que varía noche a noche. La voz del picaflor de Caseros, tal como lo denominan a Dolina, se escucha con un eco que retumba en todo el espacio. Su narración es continua y no vislumbra ninguna intermitencia, hace pausas, aclaraciones y señalamientos con un timbre difícil de igualar.

Dolina es lo que se dice en el ambiente artístico, un bicho de radio. En una entrevista realizada hace pocos meses, describe una experiencia que lo refleja de pies a cabeza. “Una vez llegué al programa a las 23.45. Ahí adelante estaba sentado un periodista que me dice: -Dolina, ¿llegó hace cinco minutos?, ¿Cuánto tarda en armar el programa?-. A lo que respondí: 40 años de estudio y 5 minutos”.

Durante mucho tiempo, fue acompañado por el psicólogo Gabriel Rolón, quien analiza esa participación en el programa como una experiencia de vida: “No es lo mismo que dos voces puedan armonizar juntas que confundirlas con una sola voz. No era un programa coral, era un programa donde cada uno hacía su interpretación”.

Las voces, en este caso representan la suma de las partes, pero al mismo, tiempo refiere a la unidad distinguible, individualizada y separada, que completa el repertorio radiofónico. En este aspecto, el conductor agrega que las participaciones de cada uno son románticas, es decir, ejemplifican la cercanía entre el artista y su obra, lo que crea, lo que puede despertar en el transcurso del programa, lo que invita a suceder en ese momento de la locución.

“No había mecanicidad en la dupla (en referencia a Rolón), nosotros teníamos diferencia de pensar e inclusive de llevar



a cabo elementos artísticos. Hay un contenido personal muy fuertemente. La venganza es un programa de autor, con la firme impregnancia por la cercanía que hay entre el artista y su obra”, dice Dolina.

Parafraseando a Walter Benjamín, eso es el “aura”: el momento único e irreplicable de una obra de arte; aquello que ocurre una única vez y que capta la autenticidad de la obra. Es decir, cada episodio de La venganza tiene su impronta, no será igual el programa del martes al del jueves o al del viernes, no sólo por las temáticas a desarrollar sino por el tipo de análisis, la carga emocional y el bagaje instrumental que cada programa desarrolla.

“No hay lugares comunes, no todo tiene que ver con todo”, explica Gabriel Rolón. Dolina y su grupo invitan a trascurrir la medianoche, de un modo distinto. Incluyendo en su repertorio personajes de la realidad y la fantasía que revelan un mundo desconocido en un juego de palabras que remiten a libros, historias o situaciones que tal como lo analiza, “ayudan a agrandar los horizontes”.

Conductor de radio y de tv, autor de numerosas canciones y comedias musicales como “El barrio del Ángel Gris” y “Teatro de Medianoche”. Publicó *Crónicas del Ángel Gris* (1988), *El libro del fantasma* (1999), *Radiocine* (2002) una recopilación de historias musicales escritas para la radio. En el año 1998 grabó su opereta “Lo que me costó el amor de Laura”. En esa grabación, representaron los papeles de la obra Joan Manuel Serrat, Mercedes Sosa, Ernesto Sábato, Les Luthiers, Horacio Ferrer, Sandro, Julia Zenko, Juan Carlos Baglietto y muchos otros artistas, acompañados por la Orquesta Sinfónica Nacional. En el 2005, publicó *Bar del Infierno* y en 2012 sacó a la venta su cuarto libro y primer novela *Cartas marcadas*, ambos libros bajo el sello de editorial Planeta. *Cartas Marcadas* fue elegida por los lectores de la Feria del Libro de la Ciudad de Buenos Aires, la mejor Novela del año.

Un animal nato del arte, todo eso es el negro Dolina: “El programa de la radio me ha empujado a unas ciertas lecturas que no valoraba tanto, estoy leyendo más ensayos y divulgación científica. Y a último momento me di cuenta que me servía para hacer el programa”.

Hay varios escritores que expresan que la duda es el motor vital para seguir indagando, reflexionando y buscando respuestas posibles en este mundo cada vez más caótico, y Dolina no



se queda atrás en esta apreciación: “La duda es el foro donde podemos ser amigos, si uno tiene certezas demasiado firmes tarde o temprano se vuelve un poco intolerante”.

Afirma que hay cosas que se deben hacer una sola vez, sin embargo, lleva casi treinta años al aire con “La Venganza”, explorando también otros espacios como las letras y la música.

Dolina abre la puerta del bar y te sumerge en ese despliegue de palabras que se bifurcan en la inmensidad del aire, y va enamorando armoniosamente al oyente o al público espectador y lo lleva a hundirse y explorar ese cosmos radial, en una simbiosis de realismo mágico, impregnado por tropos, metáforas e historias para entender tan solo un poco, de qué va la trama de su arte.

Los milagros existen poco, dice. Pero, en este caso, suceden, entrada la medianoche.

A close-up photograph of pink cherry blossoms in full bloom, with some buds still closed. The flowers are the central focus, with a soft, out-of-focus background.

Lenguaje y contracultura: una mirada al cine de culto

Alma Carrasco

Resumen: El cine de culto, como expresión artística dotada de particularidades de estilo y forma, nace a partir de las identificaciones e interpretaciones del contenido estético y discursivo que lo componen. A partir de esto, se consolida como un nuevo lenguaje que rompe con la estructura del cine clásico y se erige en un eje articulador de la identidad cultural. Lo abordado en este texto apunta a comprender la apropiación que el público realiza y cuáles son algunas de las características que conforman este lenguaje cinematográfico.

Palabras clave: cine – culto – cultura – contracultura – lenguaje

Los años sesenta significaron para la cultura la exploración en nuevas dimensiones de creación, la consolidación de la industria y la puesta en escena de una juventud emergente y marginada que reclamaba su lugar en una sociedad que, tras los conflictos bélicos que la habían azotado décadas anteriores, se reacomodaba en el nuevo escenario político y económico impuesto por las potencias mundiales.

Por otro lado, también fue el escenario para la aparición de una contracultura que se oponía a los cánones dominantes y que se encontraba reflejada principalmente en el cine, la música, la psicodelia, las nuevas vanguardias artísticas, las luchas universitarias y los movimientos pacifistas. Como se define en *El nacimiento de una contracultura* “la contracultura de los jóvenes posee importancia suficiente tanto por su alcance numérico como por su fuerza crítica” (Roszak, 1968: 11). En este sentido, y como exponente esencial de las artes audiovisuales, el cine de culto se transformó en uno de los bastiones de esta contracultura de la cultura hegemónica.

Entendido como un espacio donde se consolidan estructuras creativas, trayectos artísticos y vanguardias culturales, polémicas y controversias que escapan de las narrativas de la cul-



tura establecida por convencionalismos sociales, el cine de culto se consolidó como un fenómeno comunicacional donde no sólo convergen y se transgreden ideas sino también como un generador de su propio lenguaje y de su propio público. Atendiendo a esto, como se explicita en *Un proyecto de comunicación/cultura*: “la comunicación no es todo, pero debe ser hablada desde todas partes; debe dejar de ser un objeto constituido, para ser un objetivo a lograr. Desde la cultura, desde ese mundo de símbolos que los seres humanos elaboran con sus actos materiales y espirituales, la comunicación tendrá sentido transferible a la vida cotidiana” (Schmucler, 1997: 8). Es, entonces, a través de estos procesos de producción de imágenes y mensajes críticos, que el cine de culto intenta crear una conciencia colectiva sobre el dominio cultural –principalmente del mundo occidental- y se sumerge en una constante búsqueda para generar lugares de encuentro y puesta en tensión no sólo del lenguaje sino también del discurso cinematográfico. Se erige en un mediador entre las permanentes disputas que tienen lugar a partir de la imposición de estándares entre los diversos actores sociales.

En este punto, es importante destacar que las diversas narrativas del mundo y la complejidad de los relatos que conviven dentro de estas películas conforman un estilo que excede la categorización por géneros, por contenidos e incluso por ideologías. El alto nivel de crítica y el elevado grado artístico que componen a estas cintas, las dejan fuera de la maquinaria productiva de la cultura de masas pero, al mismo tiempo, las convierte en objeto de reivindicación por parte de un reducido grupo de consumidores que se reconoce como único entendedor de este lenguaje cinematográfico.

Si bien la apreciación sobre este tipo de películas está cargada de valor subjetivo y se encuentra atravesada por las diferentes concepciones culturales, sociales y temporales, hay ciertos elementos que las caracterizan. En la mayoría de los casos la estética es, quizás, el más trascendente de ellos ya que apunta a romper con las convenciones clásicas de las imágenes que propone el cine mainstream. Como se especificó anteriormente, el espectador es otro de esos factores que marcan una diferencia a partir de la apropiación que hacen los consumidores de los modismos, mensajes y contenidos discursivos.



Los modos narrativos del cine de culto

Una mención aparte en esta distinción merece la narrativa que se plasma tanto en la historicidad como en la dialogicidad que proponen estos films. “La naranja mecánica”, quizás el exponente por excelencia de este cine, dirigido por Stanley Kubrick y basado en la novela homónima de Anthony Burgess, puede servir de ejemplo para entender lo propuesto: la violencia empleada desde la música hasta los diálogos, deteniéndonos especialmente en las acciones concretadas por los protagonistas, no sólo dieron testimonio sino que se convirtieron en las formas e identificaciones de una época en la que los jóvenes, en busca de ejes que los articularan y los referenciaran como tales, se apropiaron del lenguaje y de las representaciones allí expuestas como forma de protesta y como estilo emergente de comunicación.

Lo destacable es, además, la grotesca pero brillante crítica que, con detallista ironía, realiza el director sobre los pasajes oscuros de las pulsiones más violentas que invaden a los individuos y cómo, a través del relato que toma forma en la voz del protagonista, logró generar empatía, adoración y admiración por un personaje que, poseedor de altas dosis de perversidad y amante de promover terror entre sus víctimas, lejos está de parecerse a los modelos icónicos del clásico cine comercial.

Esta película, por otro lado, cuenta con la particularidad de que los personajes durante el transcurso de la historia desarrollaron una jerga que denominaron *nadsat* y que les confería un sello característico tanto grupal como individualmente, marcando con mayor vehemencia la brecha que los aislaba del mundo en el que convivían a diario y las personas con las que se relacionaban. A pesar de que la novela de Burgess contaba con un anexo que explicaba el significado de cada una de las palabras que formaban parte de este modismo comunicacional para facilitar el entendimiento del lector, en la adaptación cinematográfica la vorágine con que se presentan las situaciones a las que se enfrentan los protagonistas y la contextualización de cada una de las conversaciones que tienen lugar, permitieron al espectador interpretar y codificar cada pieza del lenguaje haciéndolo sentir parte de la historia.

Algo similar puede observarse en “Trainspotting”, otra obra cinematográfica basada en la novela de Irvine Welsh y dirigida por Danny Boyle que se convirtió en un clásico del culto



tanto por sus recursos sonoros, impresos en uno de los soundtracks más aclamados de la historia, como por sus punzantes apreciaciones sobre el profundo, y por momentos incomprensible, mundo de los adictos a la heroína. En este caso, el guión propuesto, una vez más, se transforma en un elemento que legitima y da forma a un sector que, en las antípodas de los convencionalismos sociales, busca representaciones que le den identidad y entidad. Aquí, la construcción del discurso supera ampliamente no sólo a la estética sino a todos los elementos estilísticos, dota a la historia de complejidades retóricas y construye sentido a partir del constante diálogo que se produce con el espectador.

En estas dos muestras de un cine que lejos está de ser limitado, puede observarse lo esencial que se torna lo narrativo a la hora de crear un vínculo con la audiencia y otorgarle, de esa manera, los factores de subjetividad que terminan convirtiéndolas en emblemas de las manifestaciones vanguardistas que tienen lugar en la constante búsqueda de apropiaciones culturales. A su vez, Jesús Martín Barbero plantea, en *Industrias culturales: modernidad e identidad*, la dimensión constitutiva que representa la comunicación dentro de la cultura:

“Comprender las transformaciones culturales implica entonces dejar de pensar la cultura como mero contenido de los medios y empezar a pensarla como proceso de comunicación regulado a un mismo tiempo por dos lógicas: la de las formas, o matrices simbólicas, y la de los formatos industriales” (Martín-Barbero, 1993: 9)

Por tanto, pensar en el cine de culto como reflejo de la contracultura implica hacerlo, inicialmente, desde las industrias culturales para las que fueron pensadas y elaboradas estas producciones audiovisuales, ya que no puede definirse ni tomar forma una contracultura sino como una otredad de la cultura dominante.

Entonces, el cine de culto puede conformarse y entenderse de diversas maneras. No tiene género y posee la singularidad de que no es un estilo que se elabore con el fin de convertirse en un elemento contra hegemónico, sino que nace de las interpretaciones e identificaciones que produce el espectador a partir de sus propias vivencias y asociaciones culturales que lo llevan a apropiarse tanto de su estética como de su lenguaje discursivo.



Bibliografía

- Burgess, Anthony (1962). *La naranja mecánica*. Barcelona: Minotauro.
- Martín Barbero, Jesús (1993). “Industrias culturales: modernidad e identidad”, en *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*. Nº 15.
- Roszak, Theodore (1970). *El nacimiento de una contracultura*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Schmucler, Héctor (1997). “La investigación: Un proyecto de comunicación/cultura”, en *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires: Biblos.



Lenguaje y cacoutopía en la novela *1984* de George Orwell

Luis Maggiori

Resumen: El artículo analiza la novela *1984* de George Orwell, tomando como referencia las categorías lenguaje y cacoutopía, para de esta manera, estableciendo vinculaciones internas y externas a la obra y al contexto.

Palabras clave: lenguaje - caoutopía - utopía - lengua - contexto

Antes de abordar y profundizar en los mecanismos de la compleja maquinaria que el poder político, en la novela de George Orwell, *1984*, implementa -utilizando al lenguaje como su herramienta más poderosa- para dominar al hombre, es necesario fijar dos temas fundamentales. El primero de ellos es el pensamiento como planificador de mundos alternativos. Y en orden a esta idea es que podemos hablar de *utopías* (*u*: no; *topos*: lugar) en sus dos dimensiones: *a-eutopías* (utopías en sentido positivo) y *cacoutopías* (utopías en sentido negativo). Cabe destacar entonces, que todo lo que produce el ser humano, como homo creator, antes existe en su mente. Y en este sentido, a todos los habitantes de este mundo nos rige el Principio de Mentalismo. El segundo de los temas se vincula estrictamente con el lenguaje como creador y materializador de mundos alternativos. Muchos son los antecedentes literarios que nos hablan al respecto, pero sólo citaremos dos a modo de ejemplo. El primero de ellos corresponde al Evangelio de Juan:

En el principio era el Verbo, y el Verbo era con Dios, y el Verbo era Dios.

Este era en el principio con Dios.

Todas las cosas por él fueron hechas; y sin él nada de lo que es hecho, fue hecho.

En él estaba la vida, y la vida era la luz de los hombres (San Juan 1: 1-4).



Este pasaje nos remite a dos ideas básicas. La primera: que el verbo, antes de ser proferido, estuvo en la mente del Todopoderoso. Y si este verbo materializó todo lo que fue, es y será, tanto en el tiempo como en el espacio, debemos concluir que este mundo, inmensamente rico y variado, es, necesariamente, una representación de la mente de Dios. Y en esta idea se basa el conocido tópico de la literatura denominado *El gran teatro del mundo*. Por ello, cuando uno se pregunta cuál es el rol, el papel, que ha venido a cumplir a este mundo, no hace otra cosa que interrogar la mente del Eterno. Por consiguiente, aproximarse a ella implicará conocer casi todo sobre nosotros mismos. Pero esta concepción, llevada a un plano estrictamente material y político, nos llena de inquietud porque si un estado totalitario es el que se encarga, a través del uso que hace del lenguaje, de decir qué cosa es la realidad, entonces el ciudadano se precipitará en una *matrix cultural* que comenzará a pensar por él.

El segundo de los antecedentes literarios lo encontramos en el *Adán Buenosayres*, de Leopoldo Marechal:

Luego, el título de “imitador” conviene al poeta, en cuanto al material con que trabaja, es decir, en cuanto a las formas o números ontológicos que no ha inventado él, sino Dios. Pero también le conviene, y con mayor exactitud, en cuanto a su *modus operandi* y a su gesto creador. Todo artista es un imitador del Verbo Divino que ha creado el universo; y el poeta es el más fiel de sus imitadores, porque, a la manera del Verbo, crea “nombrando” (1973:307).

Entendemos que este título de imitador no sólo se circunscribe al poeta sino al hombre en general, puesto que el lenguaje es un don que todos los seres humanos poseemos por igual. Pero mucho más le conviene al político para quien el lenguaje es un instrumento de acción.

El ser humano, como ser social y manifestado en el mundo de la dualidad, deberá escoger, a partir de su libre albedrío, uno de los dos caminos: el de la eutopía o el de la cacoutopía. Sobre el peligro de elegir para su mente la segunda de las semillas, es acerca de lo que nos alerta Orwell en su impar novela.

1984 es una novela que nos muestra un mundo irrespirable, carente de luz y de amor. Un mundo perverso en el que las cosas ni siquiera están como en el carnaval: patas para arriba, porque se ha perdido el derecho y el revés de las cosas. Una



sociedad en la que la mentira ha dejado de ser lo contrario de la verdad para convertirse en una versión más de la realidad, es más: en la única versión posible que admite, genera y cristaliza el estado totalitario de Oceanía. Un mundo en el que el hombre –a la manera del mito del Golem de los cabalistas hebreos- ha perdido su alma porque una poderosa ideología gobernante lo ha despersonalizado a puntal tal de poder reducirlo a una nopersona (en términos de la Neolengua), es decir: no ya un ciudadano que ha sufrido el proceso de reintegración -que se circunscribe en tres prácticas: *aprender*, *comprender* y *aceptar*- sino alguien a quien se puede matar y hacer desaparecer (*vaporizar* en Neolengua) borrándolo de un documento para luego afirmar que jamás ha existido.

Si existe una herramienta poderosa y vital para la lógica política, ella es el lenguaje. El escritor Ricardo Piglia (2006) no dice: “Y hay una voz pública, un movimiento social del relato. El Estado centraliza esas historias; el Estado narra. Cuando se ejerce el poder político se está siempre imponiendo una manera de contar la realidad. Pero no hay una historia única y excluyente circulando en la sociedad”.

Y este concepto, que expresa el escritor argentino, se manifiesta de manera palmaria en la historia que nos cuenta Orwell.

Utilizando una perversa ironía, el Estado totalitario, que enarbola los principios del INGSOC (Socialismo Inglés), planea e instrumenta sus acciones a partir de los siguientes ministerios: de la *Verdad*, de la *Paz*, del *Amor* y de la *Abundancia*. No está de más decir que todos estos nombres son verdaderas *antífrasis*.

El que nos ocupa en este trabajo es el Ministerio de la Verdad, en donde trabaja Winston Smith, el personaje protagonista de la historia.

Fiel al principio de que al lenguaje hay que centralizarlo para luego emplearlo, más que para reflejar la realidad, para crearla, este ministerio inventa lo que se denomina la Neolengua: un sistema lingüístico e ideológico con el que, a partir de diversas estrategias, el Estado se apoderará de la realidad y, por ende, de la vida de los hombres. Algunas de las acciones que esta institución realiza son las siguientes:

- a- La redacción de un Diccionario (onceava edición) único que tiene por objetivo no sólo la invención de neologismos, sino la tarea de podar centenares de palabras que

desaparecerán del lenguaje produciendo un vacío referencial inexorable.

- b- La tarea de rectificación de *documentos institucionales*. Esta tarea no solo se realiza en los textos de boletines oficiales sino en noticias periodísticas, y consiste en cambiar pasajes de un discurso en el que se prometió algo que, llegado el momento, no se puede cumplir. Ejemplo: El Ministerio de la Abundancia promete no reducir la ración de chocolate para los ciudadanos. Como esto no se puede instrumentar, las personas como Winston serán las encargadas de modificar el fragmento sustituyendo una promesa inicial por una advertencia de que, en determinado mes, se dijo que se reduciría la mencionada ración.
- c- La destrucción de la literatura precedente a la revolución: Chaucer, Shakespeare, Byron, Milton. De sus obras sólo quedarán versiones *neolingüísticas*.
- d- La instrumentación de *agujeros de la memoria*: tubos por donde pasan, para ser destruidos, todos los documentos que se consideran inservibles.
- e- La obliteración del pasado encarnada en la reescritura de los libros de Historia. El efecto que produce esta práctica es que jamás se podrá llegar a probar nada fehacientemente.
- f- La invención de axiomas, canciones, slogans y discursos; en suma: todo un aparato semiótico destinado a la adoración del Gran Hermano.
- g- La creación de neologismos, a saber: *caracrimen*: término usado para personas sospechosas, es decir, aquellas que manifestaban una expresión impropia; *crimen-tal* (crimen mental): vocablo utilizado para toda persona que se haya permitido un pensamiento propio, por citar algunos casos.

La lista de estas ignominiosas acciones perpetradas con el lenguaje, desde el poder estatal, es muy larga y alcanzan estos ejemplos. De todos modos no queremos dejar de mencionar una, por lo oprobiosa y abyecta: el empleado Ampleforth, en su tarea de preparar la edición definitiva de los poemas de Kipling osó dejar la palabra *Dios* -para que *God* rimara con *rod*- al final de un verso. Y esto le valió la detención y la posterior tortura en el Ministerio del Amor.



Para finalizar, decimos que esta cacoutopía de Orwell, como así también la de Bradbury, en su *Fahrenheit 451* o la de Huxley, en *Un mundo feliz*, hoy, en pleno siglo XXI, son, casi en su totalidad, una realidad. Ya no podemos hablar de la mente afebrada de un escritor que imaginó un mundo sin luz ni de un *no lugar*. Sólo hay que traspolar al perímetro de nuestra existencia algún pasaje de la trama de estos libros para confirmar el estado actual de la sociedad postmoderna.

Dijimos al comienzo que en la mente del ser humano está la semilla de todas las materializaciones futuras. Este pensamiento es, sin embargo, esperanzador a su vez, porque es al hombre a quien le cabe hacer la revolución. Y la revolución de la que hablamos es la interior, la mental, la que se denomina *metanoia*, es decir, un cambio de paradigma radical orientado hacia la Verdad.

El *Talmud* (1998: 28) nos instruye:

Y el ángel de la Verdad dijo entonces: “Oh, Dios de verdad, con el hombre se ha de llenar la tierra de falsedad”.

Todos callaron después de estas palabras, y al momento se oyó la voz de Dios que decía:

“Tú, oh Verdad, le acompañarás en la tierra, aunque continúes aquí. Tú serás el eslabón que una la tierra con el Cielo”.

La sociedad ultramoderna en que vivimos es nuestro propio mito de Franksenstein. Vivimos, sin duda, el *automatismo goplémico*, pero podemos revertir esta situación y hacer un Paraíso aquí y ahora.

En el lenguaje hebreo la palabra emét significa ‘verdad’, pero si le quitamos la primera vocal nos queda el término met: ‘muerte’. Y de esto se trata: de que le restituyamos el álef a nuestras vidas.

Bibliografía

- “La verdad” en *Narraciones del Talmud* (1998). Autor desconocido. Buenos Aires: Buró Editor.
- Marechal, Leopoldo (1973). *Adán Buenosayres*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Orwell, George (200). 1984. Barcelona: Ed. Destino.
- Piglia, Ricardo (2006). “Una trama de relatos” en *Crítica y ficción*. Barcelona: Anagrama.



- *Santa Biblia. Antiguo y Nuevo Testamento.* Antigua versión de Casiodoro de Reina (1569) revisada por Cipriano de Valera (1602) y cotejada posteriormente con diversas traducciones, y con los textos hebreo y griego, Ed. Sociedades Bíblicas Unidas, 1957.

Leer para conocer y conocerse

Mónica Caballero

Resumen: Poesía o prosa, escritura procesada según géneros o disciplinas (obra de teatro, guión de cine, libreto de ópera, novela, cuento, poemario) y del otro lado, el lector, ocasionalmente espectador.

¿Emoción? ¿Razonamiento? ¿Comprensión?

Lo indiscutible es que desde la *Biblia*, la *Torá* y el *Corán* germina la curiosa idea de que un texto puede ser sagrado. No hace falta explicar en qué medida la imprenta revolucionó el mundo. ¿Internet y la virtualidad del texto tendrán el mismo impacto; mayor?

El futuro lo dirá.

Entre tanto, confiemos en todos los textos y en que todos los lectores pueden, cada cual a su nivel, comprenderlos.

Y, así, comprenderse.

Palabras clave: arte – lectura – escritura – conocer - mundo

“La poesía es un arma cargada de futuro”, poetizó Gabriel Celaya. Y, también esto: “poesía necesaria como el pan de cada día”. Lo escribió un poeta comprometido: “poesía para el pobre”. Una necesidad vital las palabras. Aún más cuando la poesía o la prosa le ponen ritmo. El burgués de Molière quedó maravillado al comprender que hablaba en prosa. Las tres religiones monoteístas que para bien y para mal unen y dividen al mundo desde hace más de dos mil años –según calendarios: más tiempo los judíos, menos los musulmanes- se apoyan en otros tantos libros.

Por algo cuando se quiere subrayar la importancia de internet se compara su aparición con la de la imprenta.

Borges concebía el paraíso como una biblioteca. Y Ray Bradbury reunió todos los actos de fe en *Fahrenheit 451* con la vuelta de tuerca de convertir a las personas en libros y a la memoria, que en los orígenes garantizaba la transmisión de las tradiciones orales, en caja fuerte de los textos prohibidos. Las novelas advierten que sus personajes y situaciones son fic-



ticias lo que no impide que cada uno de nosotros, en la niñez, en la adolescencia y aún adultos, hayamos caído sin darnos cuenta, pero con disimulado placer, por el hueco de una ficción.

Eso que le ocurrió “al famoso hidalgo Don Quijote de la Mancha” con los libros de caballería, “que se pasaba la noche leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio”.

Si “del mucho leer y poco dormir al hidalgo se le secó el cerebro y perdió el juicio”, los millones de lectores que sumó el libro de Cervantes en cuatro siglos, sin llegar a enloquecer, revivieron su experiencia. Es decir que, como al hidalgo, a uno “llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros”, con el resultado de que “para él no había otra historia más cierta en el mundo”.

De ahí, aquella sensación curiosa, como la de soñar y vivir el sueño, aún a sabiendas de que uno lo sueña. Ese estado segundo que, con los ojos abiertos, se repetirá cada vez que la ficción logre derribar los muros que la razón le opone.

¡Qué maravilla pasarse de la parada, de la estación, atrapados por una novela! O esa sensualidad de retardar la lectura para que el libro no se termine, para evitar que nos devuelva a la realidad.

¿Qué libro? Cualquiera, el que uno calce. Porque hay libros para todos, sin distinción de sexo, de clase, de edad. Y cuando digo libro por supuesto que no me refiero al soporte: del papiro al texto conectado la relación con el continente y el contenido es la misma. La textura del pergamino, la belleza de las iluminaciones de un incunable, la rareza de una primera edición serán equivalentes, para otros, al fetichismo de un artilugio electrónico.

Se ha hablado mucho -desde la nueva pedagogía- de que la enseñanza debe ser, para el destinatario, un “aprendizaje significativo”.

Por ejemplo, un libro de lectura que sólo cuenta cosas que ocurren en Buenos Aires urbano, sería inadecuado en manos de chicos que viven en un entorno rural.

Es un punto de vista, y puede apoyarse pedagógicamente en una u otra teoría. Y hasta puede ser válido cuando se trata solamente de un manual. Pero si la ficción se cruza, las cosas se complican. El libro es un producto anárquico. Básicamente, unos cuadernos y un par de lápices bastan para escribir una nueva Guerra y Paz. Filmarla en cambio sería otro cantar: pro-



ductores, cámaras, actrices y actores. O convertirla en un juego interactivo. Son tareas socializadas, labor de equipo.

El libro tiene esa extraña condición de placer solitario –en todas las acepciones del término- y sin embargo compartido. Porque a esa tarea sumamente asocial de escribir le corresponde la de inventar huecos en el tiempo social para leerlo. En general, declararse novelista o poeta, por los tiempos que corren, puede suscitar la pregunta: ¿y de que trabaja? Y es más conveniente alegar una enfermedad, para faltar al estudio, a una cita o al trabajo, que la imperiosa necesidad de terminar de leer una novela.

“Yo siempre digo en broma [dijo, bastante en serio, Ricardo Piglia] que esta sociedad no inventaría la literatura si no la hubiera encontrado hecha. No se le hubiera ocurrido a la sociedad capitalista inventar una práctica tan privada, tan improductiva desde el punto de vista social, tan difícil de valorar desde el punto de vista económico” (1998).

Se puede decir algo parecido del lector en la medida en que a cada libro corresponden tantas lecturas como lectores tenga. Se puede recomendar una novela pero no se puede inducir en todos los lectores una sensación idéntica.

Comparto la idea de que debe haber un horizonte cultural que permita entender y sobre todo aprehender los contenidos. Pero también creo -por experiencia personal- que lo nuevo, lo diferente, conquista, enamora, sorprende. Abre la puerta para ir a jugar. Y en la educación es muy importante, sobre todo en el primer contacto con la literatura, confiar en el valor de la escritura y de la palabra: si soy muy pequeño, si mi edad o mi instrucción son insuficientes, por lo menos captaré el ritmo, la sonoridad; luego volveré sobre ese texto y comprenderé otras cosas.

Un ejemplo transparente es el de la música llamada popular (habitualmente, las que llamamos clásicas fueron antes populares, con el caso paradigmático de la ópera). Textos indiscutiblemente poéticos o, directamente, poesía transmutada en canción, circulan más allá del mundo a veces cerrado de la lectura literaria.

De pequeña, por la influencia de mi hermano, leí lo que podríamos denominar alta literatura y considero que comprendí esa lectura. O por lo menos que aquellos textos modificaron mi vida. Por supuesto, que más tarde, releídos, algunos de aquellos libros me revelaron nuevas claves. O dicho de otra manera, los releí dueña ya de otras contraseñas para entrar en ellos.



En esa relación contradictoria que es, culturalmente, la de la Argentina y la de España, con el castellano y sus acentos, palabras y modismos por medio, el *Quijote* fue utilizado como arma, en favor o en contra de un tipo de aprendizaje de la literatura.

Origen indiscutible de la novela europea y naturalmente de la novela en castellano, fue culpado de haberse convertido en barrera y no en acceso a la literatura. Y en el extremo contrario se fomentó la idea de una literatura para niños, con algunas cosas buenas y otras, las más, abominables.

Pienso que las palabras van tejiendo una comprensión y al mismo tiempo que tampoco es necesario que se comprenda todo a la primera lectura. Si la comprensión es requisito indispensable cuando se lee un ensayo, frente a la novela la empatía es primordial.

Y la experiencia vivida. Como cuando iba a la Iglesia y antes de entrar mi madre me decía: “ahora, silencio”. Eso me enseñó a escuchar; fue una especie de apertura a lo no dicho, al misterio de aprender que algo puede sorprenderte y que no todo depende de uno. Es el grado cero del aprendizaje con esa cláusula, previa, de la curiosidad: el espíritu abierto de par en par, que luego servirá en un curso; cuando se vele en silencio el sueño de un ser querido enfermo; durante una marcha política; en la comunión de la multitud cuando se escucha un discurso. Palabras y silencio, lecturas y sus consecuencias. Para saber esperar, por ejemplo.

Hay muchas maneras –hablo de mi experiencia- de acceder al texto. Yo reivindico estudiar de memoria: poesías, sonoridad, ritmo. Considero a la memoria como un aliado. Algo así como automatizar un gesto para un trabajo manual, un deporte. Y luego, preguntarse el porqué, Diseccionarlo, intelectualizarlo. Por ese camino, el placer se duplica.

Las sensaciones, primero, la comprensión después.

En este momento recuerdo haber leído un día que en las tabacaleras cubanas de finales del siglo XIX, había una especie de púlpito con un lector. Las torcedoras iban cada mañana al trabajo con la curiosidad de saber cómo continuaba la historia. Y las que llevaban un tiempo allí se sabían de memoria novelas enteras de Alejandro Dumas, uno de los autores preferidos de aquel lector público.

El descubrimiento de un libro del que no teníamos referencias, el de un autor, nos enseña que no todo se puede plani-



ficar. Apertura ante el misterio dicen los filósofos. Apertura a lo que propone un texto. Comprender no significa necesariamente que entienda todo ni que me identifique con lo leído. En principio, basta con dejarse envolver por la trama; aceptar esa sutil sugerencia que a veces incluso enamora, provoca el deseo.

Las *Elegías de Duino*, de Rilke, leídas a mis 11 años o 13 años... Recuerdo que ya, hasta una edición me atrapaba; ese papel biblia o transparente, la textura, una pasión de bibliófila sin conocer la palabra. Recuerdo haber leído más literatura en ese tramo de infancia, pubertad y adolescencia que más tarde, joven o adulta, cuando se impusieron las lecturas vinculadas con la profesión, hasta ocupar todo el espacio.

Elisa, una mujer muy importante en mi niñez, me contaba con lujo de detalles películas que la habían impresionado. Por ejemplo, “Pasaron las grullas”. Y llorábamos las dos. O, mientras colgaba la ropa, me contaba la vida de Anastasia, la princesa rusa. O me cantaba un aria de Verdi. Más tarde, Eitel, su marido, tipógrafo, me hablaba del pensamiento de Kierkegaard.

¿Lo entendía todo? Pero ¿qué es entender todo? ¿Cuántas lecturas tiene *Los hermanos Karamazov*? En el mayo del 68 francés se impuso una exigencia, quien hablaba de un hecho, de un libro, de una película, en la universidad o en un diario, debía explicar desde donde hablaba. Desde que posición política, qué punto de vista, que clase social o qué reivindicación. El juicio de un estructuralista, de un situacionista, de un troskysta, de los ismos y los istas imperantes, modificaba la percepción de la obra.

También, el oído que le prestaban estudiantes, lectores, oyentes. Estaba en la primaria cuando mi hermano me hacía leer todo el poemario español o Stendhal o literatura norteamericana. Y, algo más grande, ya en el secundario, llega García Márquez a mi vida. Cien años de soledad, leído en dos días...

¿Comprendía todo? ¿Era necesario comprender todo?

La lectura tiene ese extraño privilegio de vincularse con aquellas zonas de uno, muchas veces desconocidas, pero que la palabra evoca.

¿Cómo nos transforman los libros? La psicología se interesa actualmente en las diferentes maneras en las que los -buenos- libros afectan a los lectores.

Un psicólogo francés, Édouard Gentaz, define la lectura como “una interacción entre las especificidades de nuestro cerebro



y las de nuestra cultura. De un lado la codificación de conocimientos a través de la escritura y la lectura. Y del otro, ciertas zonas cerebrales que reaccionarán a ese código y permitirán externalizarlos”.

Según Gentaz, “las zonas del cerebro dedicadas a reconocer rostros u objetos, presentes en ambos hemisferios, se reciclarán en parte, gracias al aprendizaje de la lectura, para decodificar las letras. Es una ilustración de la plasticidad del cerebro y de cómo la cultura puede modificarlo. La lectura permite acceder a un abanico de conocimientos mientras que la transmisión oral es necesariamente más limitada. Poder leer y comprender una infinidad de palabras a partir de trazos arbitrarios, grafemas (letras) y sus fonemas (sonidos) correspondientes, es un mecanismo tan eficaz como complejo que sin embargo los chicos adquieren de una vez, hasta el punto de automatizarlo”.

Cuando un individuo incorpora las claves de la decodificación ya puede pasar al siguiente paso: comprender. Adulto, el reflejo subsiste. Cuando le dan la carta de un restaurante, una publicidad, el individuo instintivamente lee; es decir, descifra el texto. Si el código se aplica indistintamente a toda lectura, el psicólogo distingue “una lectura fría –la del ensayo, un tratado de matemáticas, el manual de uso de una técnica o máquina-, de otra caliente: la suscitada por la ficción o la poesía”. Con matices: “un enamorado de tal o cual ciencia vibrará, experimentará distintos grados de emoción, a la lectura del nuevo tratado sobre su materia fetiche. Lo que sí es común a toda lectura: a mayor emoción durante, mayor duración del efecto después. Los grandes libros, esos que atraviesan los siglos, comparten una cualidad: tocaron emotivamente a muchas generaciones”. De acuerdo con Gentaz, “en los próximos años se impondrá la lectura mixta; pasaremos con fluidez de uno a otro soporte, sencillamente porque la oferta será enorme. Por ahora, y si generalizo, la lectura en pantalla es más favorable al estadio frío. Pero también a ese nivel, los matices son infinitos. La emoción, la comprensión, dependerá para unos de leer sentado, de pie, en la cama. Lo que importa es poder vivir mentalmente y de la mejor manera en todos esos mundos posibles”.

En suma, conocer los diversos accesos a tantos mundos virtuales como la lectura nos permita.

“Quieren hacernos creer que la lectura es una actividad intelectual [dice Régine Detambel, escritora y fisioterapeuta], pero



en realidad lo que leemos y nos cautiva resuena físicamente, altera nuestra respiración, se imprime en nuestro inconsciente. Más tarde, volveremos a pensar en ello. Es como cuando, de chicos, nos contaban una historia ¿quién puede pensar que aquellos cuentos sólo resonaban en nuestro cerebro”.

Y para terminar con la ciencia, los recientes descubrimientos sobre la riqueza neuronal del intestino humano –los mensajes podrían ser transmitidos del intestino al cerebro y no la inversa: “sabemos que tenemos miedo gracias a la reacción de nuestro vientre y es él el que impulsa el mensaje de inquietud ante un examen”- otorgan una explicación científica suplementaria a quienes creen en el ser humano total.

Por algo los nuevos investigadores franceses de “ese tubo digestivo con doscientos millones de neuronas” cometen esta blasfemia: “Descartes, que separaba el alma del cuerpo, es una cadena de la que debemos liberarnos”.

Otra sería la tan manida del fin. El de la historia, el de la literatura. Frente a ese dilema, una voz autorizada, la de Piglia: “Esa fantasía extraña de los escritores de dejar de ser escritores o de conseguir una experiencia más intensa que lo que se supone que es la experiencia de la literatura [...] Para mí la literatura es una de las experiencias más intensas que conozco, sobre todo en esta época en la que habría que ver qué es lo que debe entenderse por “la vida” –habría que matizar la definición de experiencia ¿no?–“ (1998).

Y que lo que comenzó con poesía termine con Borges (1969) poeta: “Que otros se jacten de las páginas que han escrito; a mí me enorgullecen las que he leído”.

Notas

- Édouard Gentaz. Profesor de Psicología del Desarrollo en la Universidad de Ginebra e investigador en el Centro de investigaciones científicas de Grenoble.
- Pierre Marie Lledo. Investigador del Institut Pasteur (Paris), trabaja en el programa que relaciona cerebro y la vida –bacterias, levaduras, hongos- de una microbioma específica. Es el caso de la flora bacteriana. “Los invertibrados disponen de diferentes centros nerviosos autónomos en todo el cuerpo. Por eso, un gusano cortado por la mitad conserva un movimiento autónomo. A lo largo de la evolución, en los vertebrados, esos centros se agruparon hacia adelante hasta alojarse en la cabeza. El hombre ha conservado las huellas de aquellas neuronas antiguas, en el corazón y especialmente en el intestino. Esa red de neuronas es la que ha liberado al cerebro del trabajo de la digestión y le ha permitido desarrollarse”.
- Régine Detambel. Escritora y fisioterapeuta, *Les livres prennent soin de nous* (Actes Sud).



Bibliografía

- Borges, Jorge Luis (1969). “Un lector”.
- Piglia, Ricardo (1998). *Crítica y ficción*. Barcelona, 2014.

¿Quiénes leen poesía?

Giuliana Pates

Resumen: Este artículo analiza las experiencias de lectura de poesía en la actualidad. Para ello, en primera instancia, define la perspectiva sociocultural desde la cual se propone entender la lectura. Luego, hace un recorrido por los sentidos asociados a la poesía e introduce una conceptualización acerca de la “poesía de los noventa”. El análisis se centrará en los espacios de circulación de esta poética: la universidad pública, los programas de finalización de estudios primarios y secundarios, y las librerías. En ese marco, aborda las experiencias de un grupo de lectores/as de esa poesía.

Palabras clave: lectura – poesía – circulación – campo literario – cultural cultural

La lectura es una práctica social y cultural porque intervienen en ella los sujetos y sus contextos, permite interacciones e intercambios sociales y está atravesada por los diferentes (y muchas veces desiguales) accesos a la cultura dominante. También, es una práctica histórica en tanto varía de acuerdo al tiempo y al espacio. Es decir, varían los modos de definirla y de abordarla porque no está por fuera de las transformaciones económicas, sociales y tecnológicas.

Desde una mirada comunicacional, podemos decir que es un proceso de construcción de significados. Siguiendo a De Certeau (2000), la lectura modifica y construye los textos, por eso es una actividad creativa y dadora de sentido. Esto lo permite la condición del texto en tanto inacabado, abierto, con espacios vacíos. Lejos de verla como una carencia o un defecto, es una potencialidad que hace que el/la lector/a pueda completar y construir nuevos sentidos del texto de acuerdo a su “horizonte de expectativas” y “su comprensión previa del mundo” (Jauss, 1987: 76-77). Los textos son tejidos que posibilitan asociacio-



nes y entrecruzamientos que, si bien ubican al/la lector/a en un marco general de significación, no logran abarcar todos los significados posibles.

Ahora bien, ¿qué pasa con la lectura de poesía? ¿Quiénes leen poesía? Tradicionalmente, se la ha vinculado con espacios restringidos y especializados, como si los únicos/as lectores/as de poesía pudiesen ser los/as escritores, los/as críticos/as literarios/as o los/as ciudadanos/as letrados/as con cierto capital cultural que les permitiera “comprender” lo que se leía. Esto se debe, en parte, a que la poesía fue el género que se caracterizó por el uso de metáforas, imágenes “estridentes”, referencias a la cultura “cultura” y una idea de texto “pulido” (Yuszczuk, 2011). Estos sentidos en torno a la poesía provocaron que fuese reservada para unos/as pocos/as entendidos.

En la década de 1990, emergieron (en el sentido que Raymond Williams conceptualiza lo emergente) unas poéticas que contradijeron los sentidos que predominaban acerca de la poesía. Se caracterizaron por incorporar los materiales o los signos propios de la época como la publicidad, las marcas, el rock o el heavy metal y las tecnologías. Al principio, esta especificidad fue difícil de asimilar por parte del público y la crítica ya que se incluían rasgos como “el uso del habla coloquial en sus variantes más crudas, la incorrección política y la banalidad a ultranza” (Yuszczuk: 2011:19). Surgieron, por este motivo, polémicas y discusiones con respecto a lo legítimamente “poético”, lo “bien escrito” y con contenido que representaba la poesía tradicional en contraposición con lo “mal escrito” y lo banal que era esa nueva poesía.

Asimismo, los/as poetas entablaron una nueva relación con la cultura de masas, que estaba en el mismo nivel que la “alta cultura”. Es decir, no había, para ellos/as, divisiones o diferencias entre lo culto y lo masivo. Era un tiempo en que, por ejemplo, la televisión y el e-mail tensaban los límites de lo que se había entendido por poético hasta ese momento. En algunos casos, inclusive, se reivindicaba escribir desde la falta de capital cultural y en contra de lo aceptado como literatura. Esta “poesía de los noventa” (Porrúa, 2003, 2011; Yuszczuk, 2011) introdujo al lenguaje poético elementos de la realidad cotidiana y de la cultura de masas que no estaban legitimados en ese campo.



En este contexto, analizaré cuáles son los espacios de circulación y las experiencias de lectura actuales de esa “nueva”¹ poesía argentina. Para ello, me valí de entrevistas² a un grupo variado de lectores/as que tuvieran diferentes recorridos y conocimientos acerca de ella poder compararlos.

Los espacios de circulación

Uno de los espacios por donde circula la poesía de los noventa es la universidad pública. Allí, forman parte de los programas de algunas materias y de proyectos de investigación. Las facultades de Letras son las que, por excelencia, tienen ganado ese lugar. No obstante, hay otras facultades que han incorporado textos de estos poetas para abordar temas sociales más que literarios. Por ejemplo, en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, de Florencio Varela, se leen poesías de Washington Cucurto para analizar el tema del trabajo. La particularidad es que se problematiza esta cuestión en el marco de una materia transversal a varias carreras como Medicina, Kinesiología e Ingeniería, es decir, carreras que tradicionalmente no fueron vinculadas con la literatura.

Un segundo espacio está dado por los talleres literarios que se dictan en programas de finalización de estudios primarios y secundarios como FinEs y CENS, en cárceles y en Centros de Actividades Juveniles (CAJ). Son lugares que se han creado recientemente como producto de políticas públicas nacionales y provinciales, por lo cual son experiencias aún en proceso. Allí, la población que asiste es heterogénea por sus diferentes edades y trayectorias de vida particulares. Al mismo tiempo, por estar fuera (o en los límites) de los espacios de educación formal, los sectores más conservadores de la sociedad consideran que son sujetos “vagos”, “peligrosos” o que no pueden alcanzar cierto nivel educativo “de calidad”.

Un tercer espacio lo comprenden las librerías. En el caso de una cadena de librerías como es El Ateneo esta poesía convive

¹ El uso del término “nuevo” es relativo a los contextos de surgimiento de los fenómenos sociales a los que se haga referencia. Esta poesía ya no puede leerse como nueva porque sus primeras publicaciones datan de hace veinte años y se ha configurado un lugar de legitimidad dentro del campo literario y del mercado editorial.

² Las entrevistas a las que hago referencia se hicieron en el marco de mi tesis de licenciatura en Comunicación Social (aún en proceso), titulada *Lo popular en la poesía de los noventa de Washington Cucurto y Fabián Casas ¿Disputando la significación de lo legítimo y la hegemonía cultural?*



al lado de los libros de autoayuda, novelas eróticas y literatura juvenil, que tienen mesas destinadas a su exhibición. Si bien hay estanterías dedicadas al género poético, son las “más comerciales” las que se venden. A decir de sus vendedores, “no tenemos Ezra Pound o Baudelaire. Los que quieren esa poesía ya tienen sus ‘cuevas’, sus librerías más chicas”. Con respecto a la poesía de los noventa, tienen algunos pocos ejemplares de algunos libros durante varios años, un número muy por debajo de los best sellers, que no son poesía.

Las experiencias de lectura

En la universidad, según los/as profesores que trabajan estas poesías en sus clases, las experiencias de lectura cambiaron con el tiempo. Ana Porrúa, profesora de la Facultad de Letras de la Universidad de Mar del Plata, asegura que “hay una identificación que tiene que ver con un uso de la lengua, y con aquello que se hace visible y escuchable en los poemas, que se acercan más a la experiencia de los alumnos”. Por su parte, Emiliano, profesor de Prácticas Culturales en la UNAJ, considera que sus estudiantes se vieron interpelados por el humor y el uso del lenguaje más cercano que tienen estas poesías para trabajar temas sociales: “suena medio raro, pero el humor interpeló a pensar y a encontrar más verosímil estas poesías que otros textos”. Por otro lado, tuvieron experiencias anteriores en que no gustaron estas poesías porque les parecían menos serias que otras o que eso no podía ser poesía porque le faltaba rima, métrica o porque usaban palabras comunes o hasta malas palabras.

En el segundo espacio de circulación, los talleres literarios en distintas instituciones educativas, una primera mirada de los entrevistados al respecto es que estos/as estudiantes no conocían a los/as autores/as que llevaron, pero que una vez leídos les interesaron. Carlos Ríos, que es profesor de Educación para Adultos en la E.G.B.A. N° 701 que funciona en la Unidad Penitenciaria N° 1 de Lisandro Olmos, confiesa que “hay aspectos biográficos que se ponen en juego en tanto existe una identificación de los alumnos con temas y cartografías barriales”. Juan Roux, que ha trabajado en un Taller de arte en un CENS de Los Hornos, de Prácticas del lenguaje en el Plan FinEs y de Escritura creativa en un Centro de Actividades Juveniles (CAJ) en el Colegio Vergara, también cuenta que, a



pesar de que los grupos y las situaciones en donde da clases son heterogéneos, hay algo en común que es el gusto, la simpatía y las ganas de seguir leyendo poesía: “les gusta porque hablan de una realidad cercana. Porque sin ser expertos en literatura pueden movilizarse, les pasa algo. Esta poesía tiene una llegada amplia y efectiva”. Al mismo tiempo que provoca esto en los/as lectores/as, cuenta: “Me preguntan ‘¿pero esto también es poesía?’ ¡Sí! Hay una amplificación de la poesía”. Finalmente, Ezequiel y Agustín, dos vendedores de la librería El Ateneo, aseguran que “el público que viene acá es difuminado y no vienen a buscar algo en particular o no saben qué buscar, menos poesía”. Y continúan que “si vienen a preguntar, es por Cortázar o Galeano ahora que se murió. Si preguntan, son por esos escritores más conocidos. Los que preguntan por poesía, y en particular esa poesía, tienen entre dieciocho, por poner una edad, y treinta y pico. No hay personas grandes que la busquen. Y no te quiero decir que son “hipster”, pero algo así, ya tienen otro contacto con la lectura”.

Palabras finales

Durante este artículo, reflexioné en torno a la lectura de poesía en la actualidad. Me propuse reconstruir los espacios por donde circulan, particularmente, las poéticas de los noventa, que nos permiten pensar y abrir nuevos interrogantes en torno a los sentidos que adquiere este género. Es decir, ésta es tan sólo una mirada acotada del fenómeno analizado, por lo cual no pretendo llegar a conclusiones, sino más bien a algunas anotaciones provisionarias.

La indagación realizada dio cuenta de que la circulación de estas poesías se da en espacios institucionalizados como la universidad, la escuela y las librerías, pero los/as lectores/as no son especialistas o defensores/as de una cultura “cultura”. Son lectores/as que están finalizando sus estudios primarios y secundarios o estudiantes de carreras que, a simple vista, no tienen nada que ver con la literatura. Esto nos lleva a pensar que los límites de la circulación de la poesía se han ampliado para llegar a sectores que antes no lo hacían.

Esto no impide ver la tensión que existe entre los sentidos que se le atribuyen a la poesía. Los/as entrevistados/as marcaron dos aspectos que las experiencias de lectura de sus alumnos/as o clientes les dejaron. Por un lado, la aceptación y la identi-

ficación de los/as lectores/as con las poesías por narrar experiencias que pueden ser consideradas cercanas a ellos/as y por el uso del lenguaje coloquial. Por otro, el rechazo por no ser una poesía seria o que no responde a ciertas normas literarias. Esto abre la pregunta por los modos en que se ha configurado el campo literario –restringido para unos/as pocos/as– y la posibilidad de acceso a él para aquellos/as que están disputándolo, desde una mirada optimista, o están acercándose por primera vez.

Bibliografía

- de Certeau, M. (2000). “Leer: una cacería furtiva”. En: *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Jauss, H. (1987). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid: Taurus.
- Pates, G. (2015). Entrevistas realizadas en el marco de la tesis de grado en Comunicación Social titulada *Lo popular en la poesía de los noventa de Washington Cucurto y Fabián Casas: ¿disputando la significación de lo legítimo y la hegemonía cultural?* Facultad de Periodismo y Comunicación Social de La Plata.
- Porrúa, A. (2003). “Lo nuevo en la Argentina: poesía de los 90”. *Foro Hispánico*. Número especial dedicado a la Literatura argentina de los años `90. Bélgica.
- Porrúa, A. (2011). “Y vi, con ojos pero vi” y “La puesta en voz de la poesía”, en *Caligrafía tonal: ensayos sobre poesía*. Buenos Aires: Entropía.
- Yuszczuk, M. (2011). *Lecturas de la tradición en la poesía argentina de los noventa*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: Memoria Académica [en línea]. Consultado el 29 de agosto de 2015. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.742/te.742.pdf>



Gutenberg 3.0: la lectoescritura en pleno cambio

Ximena Pérez

Resumen: Si la imprenta lo cambió todo y fijó una determinada forma de leer durante siglos, la llegada de Internet revoluciona la industria editorial y transforma, una vez más, el proceso de lectoescritura. Se imponga o no sobre el papel, el libro electrónico cobra cada día mayor importancia tanto para lectores como para escritores y editores. El mundo online promete la construcción de un espacio público y crítico en el cual, como escribió Kant, cada uno puede hacer un uso público de su razón. La aparición de plataformas tecnológicas que facilitan la publicación y distribución de libros digitales, obliga a las editoriales a reformar sus metodologías de negocios. Lo cierto es que el libro, entre sus antinomias y futuros imperfectos, va a seguir existiendo. Habrá que ver si estas dos experiencias distintas -como lo son el papel y lo digital-, pueden llegar a coexistir y a complementarse mutuamente.

Palabras clave: Internet – cambios – lectura - escritura - revolución digital

Tiempos aquellos...Se llamaba Teodolinda y era mi abuela. No sabía leer cuando ya la veía, sentada en el sillón, libro en mano, con esa cara feliz y concentrada. Imposible interrumpirla. Me sentaba a su lado, a hojear, primero; a leer cómo podía, después; y en cuanto pude, a leer directamente lo que quise. En momentos cruciales, nuestro método y fin fueron los libros. “En las bibliotecas está la clave”, solía decirme. Jamás se equivocaba...

A años de distancia, un nuevo universo se despliega ante mis ojos azorados acercándome a él con la curiosidad intelectual que caracteriza desde siempre al Homo Sapiens: Internet.

Todas las actividades humanas están siendo invadidas por esta evolución que avanza en progresión geométrica. Claro está, el mundo del libro no permanece ajeno. Yo tampoco. Y no hay ninguna justificación para mostrarse reacia a gozar con sus encantos.



Pronta a maravillarme ante las grandes cosas, buceo la virtualidad en un estado de libertad vibrante, sintiéndome cerca de aquella “Biblioteca Total” con la que Borges soñaba y en donde tengo disponible todos los libros imaginables, independientemente de dónde me encuentre físicamente.

El libro -último bastión de las formas tradicionales de transmitir conocimientos- está en pleno proceso de transición. Las prácticas de la lectura están cambiando. Los lenguajes, los formatos y los géneros, y sobre todo el alineamiento entre ellos, están cambiando en función de los nuevos soportes. Lo que antes ocurría alrededor del texto, empieza a acontecer dentro, en el propio documento, mediante un intercambio fluido entre lectores y entre éstos y su propio autor.

Frente a este escenario desfilan varias cuestiones: ¿hay una nueva manera de entender la lectoescritura?; ¿cuáles son los cambios que los avances de las nuevas tecnologías de la información y comunicación generan en las modalidades de lectura y en la difusión y apropiación de las producciones de la cultura escrita?; ¿terminará el libro por abandonar la “Galaxia Gutenberg” para ingresar a la “Galaxia Digital”?; si Internet ofrece edición, producción y venta del libro, ¿cuál es el papel de las editoriales?; ¿hay un nuevo paradigma de producción?; ¿qué posibilidades brinda el texto digital?; ¿quiénes son los nuevos actores en el mundo del libro?; ¿debe reinventarse y rediseñarse el mercado editorial?; ¿lo digital superará al papel?

Si en algún recodo de este serpenteante texto consigo responder estos interrogantes, lo demás se habrá justificado por añadidura.

La tecnología marca el rumbo

Como un tifón bengalí, la revolución digital azota nuestras vidas trayéndonos cambios sociales tan profundos que, su único paralelo, podríamos encontrarlo, tal vez, en el descubrimiento del fuego. Aunque sería más adecuado e informativo comparar esta revolución con la trascendencia de la revolución industrial. Después de todo, el fuego no fue sino un descubrimiento único, mientras que la revolución industrial presentó el mismo tipo de convergencia que una multitud de tecnologías y de cambios económicos, similares a los que vemos hoy.

Como sea, los torbellinos del cambio se precipitan sobre nosotros en una de las revoluciones más extrañas de la historia. Y,



bajo este imperio digital, las relaciones entre el lector, el texto, el escritor y la industria editorial, también se transforman.

Muchos hablan de una crisis de la cultura escrita y de la lectura. Pero si tenemos en cuenta que el mundo digital multiplica los usos de la escritura al ofrecernos más facilidad para la comprensión de textos, obligarnos a escribir en, por ejemplo, innumerables formularios y brindarnos acceso a una inmensa cantidad de escritos, el diagnóstico podría considerarse bastante ambivalente.

A estos textos -polifónicos, abiertos y móviles de la textualidad digital- podemos interpretarlos como una desaparición de las definiciones clásicas de lo que es un libro, siempre y cuando definamos a la lectura como la respuesta de los lectores a un orden de lo escrito que supone autores individualizados, estabilidad de las obras y reconocimiento de la propiedad intelectual.

Una sociedad lectora inexorablemente digital

Pocas cosas parecen más fascinantes que los caminos insospechados de la lectura y sus mutaciones en marcha. La revolución digital no sólo ha transformado los soportes del libro. También modifica la forma de leer.

Nuestros ojos ya no leen detalladamente sino que escanean el texto en busca de la información que nos interesa. Si nos aburre, es más que probable que abandonemos la página que estábamos leyendo.

Leer un libro de principio a fin significa una linealidad predefinida por la estructura que el autor le da. En cambio, en la lectura de los textos digitalizados no nos encontramos ante la obra entera y no sabemos cuándo termina. Es hipertextual y por su naturaleza constituye una lectura de curso sinuoso.

Como señala Ana Calvo Revilla (2002) en “Lectura y Escritura en el hipertexto”, el hipertexto no posee un eje primario de organización; “es el lector quien, libremente y con una gran autonomía, desplaza o fija el principio organizador marcando su recorrido entre las lexias a través de diversas trayectorias, bien dentro de la obra o fuera de ella. En cualquier caso, el texto principal ya no constituye el centro, pudiendo haber tantos centros de lectura como lectores posibles...”

Para muchos estudiosos del tema, el modo de enlazar las palabras en la lectura digital hace que no se profundice adecuadamente en su contenido y que la mente sea incapaz de retener



los conceptos fundamentales del texto. Sin embargo, están quienes argumentan que el cerebro, al leer escaneando, es capaz de establecer mayores conexiones neuronales.

En una entrevista publicada en el suplemento *El Cultural* del diario español *El Mundo*, Joaquín Rodríguez, director del portal *Los futuros del libro*, explica que la lectura supuestamente tradicional es lineal, sucesiva, acumulativa, reflexiva y silenciosa, porque la textualidad inscrita en las páginas de un libro exige que la leamos de ese modo.

Es cierto que esa forma de lectura ha contribuido a que desarrollemos algunas de nuestras capacidades cognitivas de más alto nivel (la inferencia, el pensamiento analítico, la razón científica), pero también lo es que, como le reprochaba McLuhan en *La Galaxia Gutenberg* al inventor de la imprenta, ese tipo de lectura privilegia algunos sentidos sobre otros, mermando la oralidad o el tacto. La lectura digital es naturalmente distinta, porque agrega contenidos audiovisuales, gráficos animados, anotaciones compartidas y discusiones en línea, además de los hipervínculos. Esto no es ni bueno ni malo (2012).

A pesar de la imagen de inmutabilidad que tiene el libro, la suya es una historia de cambios. Y en una época signada por lo electrónico, donde hay más pantallas que personas, los libros también se ven influenciados.

Así lo entiende Analía Segal, Directora de *TizaPapelByte* -portal donde se investiga y desarrollan materiales en formato digital para el tratamiento de temas de la agenda contemporánea-, en una entrevista realizada por un reconocido diario argentino.

Se trata de una época de ‘estallido de pantallas’ en la cual una gran parte de las personas ven multiplicadas sus interacciones. Sin duda los celulares y la expansión de los consumos ligados a ellos constituyen una parte importante del fenómeno”. Para Segal, también han variado los tipos textuales que se producen y consumen (mensajes de texto, chats, paquetes sintéticos de noticias, blogs, Facebook, etc.). “Estos desafían un modo único de pensar la lectura. Y estos modos conviven con los clásicos: la lectura de novelas en papel, por ejemplo, es un hábito que no parece desmontarse fácilmente, pese a algunas predicciones que parecieron tomar cuerpo con la aparición de los e-books (2015).



Aunque vincular este fenómeno con una única generación sería indebido, se evidencia más en las prácticas sociales de los jóvenes, reconocidos como quienes motorizan estas nuevas formas de relacionarse con la lectura y la escritura.

Como sea, el texto digital representa una revolución en el aprendizaje y la comunicación humana que recién estamos empezando a comprender. Y, posiblemente - tal como refería el escritor Ítalo Calvino - “...en el futuro habrá otras maneras de leer que nosotros no imaginamos”.

Del autor al lector...y viceversa

De tanto en tanto, a los medios de comunicación se les da por hablar de la crisis de la escritura, dedicándole grandes titulares y no tan profundas investigaciones al tema. Dicen que las nuevas tecnologías de la comunicación y la información convierten en obsoletos los modos de escritura y de comunicación tradicionales. Sin embargo, estoy convencida de que el mayor secreto de la sociedad de la información es el prodigioso renacer de la escritura. Es innegable que la arena digital ofrece un empoderamiento sin precedentes para aquellos que deseen escribir.

Desde el invento de Gutenberg, los medios impresos descendieron sobre nosotros “desde arriba”. Nos sentábamos a leer y a escribir. Ahora, la diferencia está en que interactuamos desde abajo hacia arriba: podemos buscar y acceder a las bibliotecas de todo el planeta de acuerdo con nuestros propios intereses. Y también escribir textos, manipularlos, almacenarlos, recortarlos, descartarlos, adelantarlos, volverlos hacia atrás, revertirlos, enviarlos, pedirlos, comprarlos, conectarlos, compartirlos, interrogarlos o criticarlos tal como nosotros deseamos y de la manera en que queramos hacerlo. Hay muchas plataformas digitales que tienen ese encanto y esa fascinación. Tomaré el ejemplo de *Wattpad*, una plataforma social nacida en 2006, que apuesta a la narración digital mediante la comunicación directa e interactiva entre los escritores y sus lectores, y que se ha convertido en una sensación mundial, fundamentalmente, en la literatura juvenil.

Navegar por estos pagos virtuales tiene algo estimulante, casi diríamos liberador. La sensación es similar a la que podría sentir un niño al entrar en un negocio repleto de golosinas, sin el control de un adulto, y que comprende de pronto que... ¡todo lo que tiene es gratis!



Más allá de ser un espacio accesible, Wattpad nos brinda un espectro de opciones interactivas que podemos adecuar a gusto y piacere. Además de elegir entre millones de libros e historias para leer en una computadora, una tablet o desde el teléfono celular, podemos ser escritores y publicar nuestros propios libros en serie, conservando los derechos de nuestro trabajo y pudiendo quitarlo de la plataforma cuando queramos. Con cada publicación, el escritor va ganando lectores. De este modo, la clasificación de un libro está relacionada con el número de votos, el número de observaciones y el número de lecturas.

En suma, la cualidad más importante que presenta la plataforma es su dinámica e interactividad: es uno quien decide qué quiere escribir o leer, cuándo, dónde y si lo quiere hacer solo o acompañado.

Las reglas cambian, editemos el futuro

Las facilidades que ofrece lo digital seducen cada vez más a los lectores y escritores; y la incidencia de este nuevo paradigma comunicacional es verdaderamente alta.

El primer gran cambio que se percibe es la separación entre los textos y los soportes. Otro, es la autonomía productiva: el autor puede ser su propio editor y controlar el proceso de edición de su propia obra. La informática le provee todo tipo de herramientas de producción (procesadores de textos, programas gráficos para diseño). Y también existen dispositivos para llegar directamente al público a través de las redes sociales.

“Lo que nos enseña la digitalización de la industria editorial”. Ese fue el título de la conferencia que dictó Mike Shatzkin, especialista en la evolución de la industria digital, en el marco del Foro de Expertos en Comunicación organizado por la Escuela de Posgrados de Comunicación de la Universidad Austral, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Shatzkin habló de algunos aspectos que considera van a determinar el futuro del mercado editorial. Entre otros temas, puso énfasis en la necesidad de que las editoriales, que actualmente siguen siendo generalistas, apunten a audiencias específicas. “Se debe pensar en centrarse en la audiencia y no en los formatos”, sintetizó.



Números que hablan

La revolución digital tiene un impacto profundo en el negocio de la edición de libros. Los números son elocuentes: según PricewaterhouseCoopers -firma internacional que brinda presta servicios de auditoría y consultoría- los ingresos mundiales por libros electrónicos crecieron de 2 mil millones de dólares en 2009 a cerca de 11 mil millones en 2014. Y se estima que en 2018, llegarán a los 19 mil millones.

Paralelamente, una encuesta realizada en Frankfurt durante la mayor muestra editorial del mundo, a mil profesionales del sector editorial provenientes de treinta países, reveló que, en pocos años –se calcula que para 2018- los libros electrónicos superarán en volumen el negocio del libro tradicional de papel. Desde lo empresarial, existen varios experimentos interesantes en el mundo del libro on line. Por ejemplo, la novela de Munro Nick, Cave Bunny, que se vende como una aplicación para el iPhone. Otros, como la digitalización masiva de libros sin derechos de autor hecha por Google; y el proyecto Gutenberg, que cuenta con más de 50.000 títulos de libros digitalizados sin derechos de autor subidos por miles de voluntarios. Pero el titán de este mercado es Amazon, cuya tienda de libros digitales es la más conocida en la web. Allí se pueden comprar las publicaciones y leerlas desde su propia aplicación, Kindle, crear e-books y publicarlos.

Lo cierto es que la verdadera transformación que trae lo digital se viene dando en la cadena de valor. Por lo que todos sus agentes deben reaccionar y reubicarse para seguir aportando algo a los nuevos procesos.

En ese sentido, el papel de las editoriales tal vez consista en tender los puentes con las empresas que poseen el saber y el poder electrónico. Unas aportarán tecnologías, en tanto las otras acercarán su conocimiento, las redes de distribución, los contactos con los escritores y con el público específico del libro.

Al encuentro de dos mundos

Para el canadiense Marshall McLuhan (1964), erudito en medios, “cada avance tecnológico significa una extensión de las posibilidades humanas”, algo así como un miembro del cual ya no se puede prescindir sin que se lo sienta como una amputación.



Sin embargo, es importante recordar que ninguna tecnología interactiva del mundo ofrece las posibilidades y los beneficios de la imaginación humana. Y a decir de Borges (1989), “el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación”.

A lo largo del tiempo, mi no saciada curiosidad fue formando una biblioteca dispar, hecha de libros y de páginas, cuya lectura me llenó de verdadera dicha. Soy consciente de que la tecnología no se detendrá y, por tanto, nuevos soportes de la escritura han de aparecer. Pero, a pesar de que algunos Francis Fukuyama de este campo crean lo contrario, no se producirá el fin del libro ni, mucho menos, de la lectura. Tal vez sólo se trate de educar cerebros bitextuales, que sean capaces de realizar una inmersión profunda en la lectura sosegada y de seguir las invitaciones más aleatorias e interactivas de los soportes digitales.

En todo caso, la nueva radiografía sirve para suponer un futuro menos previsible del que se pudo imaginar hasta hoy.

“¿Qué nos ha forjado Dios?”, telegrafió Morse en la célebre transmisión de Baltimore a Washington con la que probó por primera vez su invento. Fue, en cierta forma, una elocuente y visionaria afirmación sobre la impredecibilidad de los cambios tecnológicos. Y -lo sabemos- todo esto no es más que un tímido comienzo.

Bibliografía

- Borges, Jorge Luis (1989). “El jardín de los senderos que se bifurcan”. En: *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé.
- Castillo, A. (2007). “El lenguaje de la generación red”, en Sarmiento, R. y Vilches, F. (Coord.). (2007). *Neologismos y sociedad del conocimiento*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Calvo Revilla, Ana María (2002). “Espéculo”, en *Revista de Estudios Literarios*, N^o. 22.
- CERLAC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina, El Caribe, España y Portugal) (2007, 2012, 2013).
- Cerdán García, J.A. (2011). *La revolución del libro electrónico*. Barcelona: UOC.
- E. J. Aarseht (1997), No linealidad y teoría literaria. En Teoría del hipertexto. Barcelona, Paidós.
- McLuhan, Herbert Marshall (1964). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del hombre*. Edición en español de Editorial Paidós.
- Rodríguez Joaquín (2012). “El futuro de la lectura”. Consultado por la revista *El Cultural* del diario *El Mundo*. España.
- Segal Analía (2015). Consultado por diario Infobae del 14 de agosto de 2015.
- Terje, Hillesund (2010). “Espacios de lectura digital: Cómo lectores expertos manejan libros, la web y el papel electrónico”.



El rol del editor en un repositorio institucional

Analía Pinto

Resumen: ¿Qué roles o tareas puede desempeñar un profesional de la edición en un repositorio institucional? Más de los que a simple vista podría parecer. En este trabajo se repasan algunos de ellos (el editor como puente, como “community manager”, como gestor de colecciones, como redactor y, finalmente, como editor) y se refiere la experiencia acumulada en este sentido en SEDICI, el repositorio institucional de la UNLP.

Palabras clave: editores - repositorios institucionales – SEDICI UNLP - campo

Las tareas y los roles que un profesional de la edición (o, para abreviar, un editor) puede desempeñar en un repositorio institucional son muchas. A los efectos de dar cuenta de ellas, en primer lugar es preciso definir qué es y en qué consiste un repositorio institucional, y cuál es su importancia en la vida y la organización de las instituciones que lo sostienen.

Un repositorio institucional es “un conjunto de servicios web centralizados, creados para organizar, gestionar, preservar y ofrecer acceso libre a la producción científica, académica o de cualquier otra naturaleza cultural, en soporte digital, generada por los miembros de una institución” (De Giusti, 2014: 43). Más específicamente, puede decirse que un repositorio institucional es

una colección de documentos y objetos, por lo general de varios tipos y formatos. Investigadores afiliados a la organización patrocinadora del RI pueden (y deben, cuando existe mandato) depositar los textos, los conjuntos de datos, los archivos de sonido, imágenes o cualquier número de otros artículos. Estos documentos (de acuerdo a la política de contenidos del RI) pueden estar en cualquier etapa del proceso de producción académica: preprints, postprints, material que no ha



pasado procesos de referato, todo lo cual también dependerá siempre de la política de la institución. (De Giusti, 2014: 44-45)

Como resulta evidente, un repositorio institucional requiere de una serie variada de profesionales, entre los que sin duda resultan mayoría los informáticos y los bibliotecarios, en tanto es indispensable una plataforma de software que gestione todos los procesos necesarios para la puesta en línea de los contenidos y en tanto es igualmente indispensable un sistema de catalogación que permita la rápida recuperación de esos contenidos, tanto por seres humanos como por procesos informáticos (buscadores, “cosechadores”, otros repositorios).

No obstante, incluso entre estos profesionales es necesario que se den ciertas características que los habiliten a desempeñarse como parte del equipo de trabajo de un repositorio: tanto en uno como en otro caso deberán comprender su funcionamiento, su gestión y los objetivos para los cuales ha sido creado. Puede decirse que su misión principal, como en el caso del repositorio institucional de la UNLP, el Servicio de Difusión de la Creación Intelectual (SEDICI), es la de albergar, difundir y preservar toda la producción científica, académica e institucional de esta casa de altos estudios.

En este sentido, el del manejo y la recuperación de la información, es donde también puede intervenir con éxito un editor. Si bien es cierto que su profesión (o, mejor dicho, su oficio) en principio no lo prepara para enfrentarse con las tareas que debe afrontar un bibliotecario que se desempeñe en un repositorio (principal pero no únicamente, la catalogación), su profesión/oficio/arte sí lo ha preparado para enfrentarse con toda clase de textos, con su manejo, su organización y su distribución y difusión.

Así, un editor puede funcionar como una suerte de puente entre quienes trabajan detrás de bambalinas (los informáticos y los bibliotecarios) y los usuarios finales —lo que grosso modo se podría llamar “el público”— de los recursos expuestos en línea en el repositorio, atendiendo y respondiendo sus consultas e inquietudes. Un editor también puede, en la misma línea, officiar de “community manager” y manejar todas las tareas que hacen a la difusión de las actividades de la institución a través de las redes sociales y de otros medios de comunicación como los *newsletters* y los blogs. Un editor también puede ser quien gestione la recolección de determinados recursos para



ser ingresados en el repositorio, ya sea contactándose con los editores de las revistas o con los mismos autores, para facilitarles en todo lo posible el camino hacia la difusión de sus materiales. Un editor, asimismo, puede ser quien se encargue de redactar los diversos textos, tanto internos como externos, que se requieren en un repositorio, o bien de coordinar y supervisar la redacción colectiva de estos mismos textos. Por último, y aunque no es una tarea específica de un repositorio, un editor puede dedicarse a lo suyo, es decir, a editar textos, en el sentido intrínseco del término, es decir, a dejarlos listos para su publicación en línea. En suma, un editor es un recurso humano muy necesario dentro de la estructura de un repositorio institucional.

Tareas y roles del editor en un repositorio institucional

A continuación se describirán y ejemplificarán las tareas mencionadas arriba:

1. El editor como “puente”

Toda institución debe ofrecer al menos una vía de comunicación para su público, especialmente cuando se trata de instituciones que brindan un servicio. En el caso de SEDICI, desde el momento de su creación, en el año 2003, que ofrece dos vías principales de comunicación: el teléfono y el correo electrónico. Desde el año 2012, momento en que se migró desde un software propio hacia el software de gestión de repositorios DSpace, además se agregó la posibilidad de utilizar el servicio *UserVoice*. Mediante este servicio, los usuarios pueden enviar sus consultas, inquietudes o dudas desde cualquier punto del portal en el que se encuentren, es decir, sin necesidad ni de abrir su correo electrónico ni tampoco de abrir otras pestañas en sus navegadores. Al hacer clic en “Contacto” se abre un pequeño formulario en el que el usuario puede escribir su mensaje y éste es inmediatamente enviado a la cuenta oficial del repositorio. Allí, un profesional de la edición recibe los mensajes, los clasifica y contesta a la mayor brevedad posible. Cuando se trata de consultas técnicas, por ejemplo acerca del funcionamiento de DSpace, el editor deriva el mensaje hacia las personas que corresponda para que todos reciban siempre una respuesta desde el repositorio. La mayoría de las consultas



están ligadas a cómo subir materiales al repositorio, seguidas de cerca por aquellas que se refieren a pedidos de mayor información acerca de algún trabajo publicado en el repositorio.

2. El editor como *community manager*

Un profesional de la edición que tenga cierta preparación en comunicación puede muy rápidamente unirse o coordinar los esfuerzos de quienes tienen la tarea de difundir, especialmente por las redes sociales, las actividades vinculadas al repositorio. En este sentido, el editor puede tanto redactar breves posts en el *Facebook* institucional anunciando de una nueva colección del repositorio, así como de la llegada de un material novedoso. También puede redactar textos más largos para el blog institucional o bien redactar tuits, compartir enlaces en sitios como *Google+*, *LinkedIn* y preparar infografías ilustrativas sobre distintos aspectos del repositorio, siempre junto al diseñador gráfico, para distribuir en sitios como Flickr o Instagram. También puede estar atento a diversos tópicos de interés para los usuarios del repositorio, como las cuestiones vinculadas con el acceso abierto, los derechos de reproducción y distribución de las obras, la preservación de los objetos digitales, etc. y difundir noticias y actividades realizadas por el repositorio en ese sentido.

3. El editor como gestor de colecciones

Los modos en que un repositorio obtiene los recursos a ser expuestos en líneas son diversos. En el caso particular de SEDICI, hay un flujo constante de materiales gracias, entre otras cosas, a la resolución 78/11¹ (o “mandato”), mediante la cual la presidencia de la universidad dispuso que todas las tesis de posgrado (doctorado y maestría) deben ser obligatoriamente depositadas en el repositorio como una forma más de socializar el conocimiento, ya que las investigaciones de las que son resultado han sido enteramente financiadas con dinero del Estado.

Por otra parte, el repositorio tiene distintos convenios con otras instituciones que lo abastecen de material, así como con

¹ Se puede acceder a la versión digital de la resolución en este enlace: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18184>



las revistas que se producen en las distintas unidades académicas de la UNLP. Sin embargo, en determinados casos gestionar el acceso a los materiales puede ser otra de las tareas asignadas a un editor, quien se encargará de comunicarse con los autores o editores de las obras a las que se desea acceder, explicará de qué se trata el repositorio, cuáles son sus objetivos y cumplirá con todos los pasos previstos para la obtención en regla del material (firma de la licencia de distribución no exclusiva de SEDICI y elección de una licencia de uso Creative Commons²).

4. El editor como redactor

Como toda institución o servicio, el repositorio también produce una gran cantidad de material escrito, tanto para uso interno como externo que, nuevamente, puede ser tanto redactado y editado o sólo editado por un profesional de la edición. Por documentos de uso interno se entiende los manuales de procedimiento, ya sea para explicitar y definir los pasos y prácticas correctas para la catalogación y la digitalización de los materiales o para especificar otras tareas, así como los tutoriales y wikis que documentan “puertas adentro” distintos aspectos de la gestión del repositorio. Por documentos de uso externo se entiende los tutoriales, infografías, artículos de divulgación y todo otro texto o producto comunicacional (incluyendo medios audiovisuales) que ayude a los usuarios a usar eficientemente el repositorio y a interactuar con él subiendo sus materiales. En ambos casos, el profesional de la edición tendrá la responsabilidad de hacer que esos textos y productos comunicacionales sean claros y comprensibles.

5. El editor como editor

Por último, y aunque no es una tarea frecuente —ni siquiera inherente— a un repositorio institucional, en ocasiones puede suceder, como de hecho ha sucedido varias veces en SEDICI, que un autor o grupo de autores se acerque al repositorio con la intención de que alguien pueda editar, en el sentido de ordenar, corregir, compilar, etc., un texto en el que vienen trabajando y desean hacer público a través del repositorio. Aquí es donde el editor podrá sentirse plenamente a sus anchas y

² Más información sobre las licencias Creative Commons en www.creativecommons.org.ar



hacer valer sus conocimientos adquiridos tanto en la práctica como en su trayectoria educativa.

Bibliografía

- De Giusti, Marisa (2014). *Una metodología de evaluación de repositorios digitales para asegurar la preservación en el tiempo y el acceso a los contenidos* [en línea]. Tesis doctoral de la Facultad de Informática (UNLP), consultado el 9 de septiembre de 2015: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/43157>



Abrecaminos¹

Hacia nuevos modos de leer y escribir al mundo desde el reconocimiento del otro

Julia Barba - Julián Manacorda

Resumen: En el presente artículo, nos proponemos hacer un breve recorrido sobre el proceso de elaboración de la tesis de grado: “Abrecaminos: una herramienta para el reconocimiento del mundo cultural rural”, realizada como cierre de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En la misma, pusimos el foco en el reconocimiento como una instancia de encuentro político-pedagógico y la relación escuela-territorio en la búsqueda de nuevos modos de leer y escribir desde el diálogo con el otro, entendido como un sujeto histórico y pleno de derechos.

Palabras clave: comunicación – educación – reconocimiento – escuela rural – territorio

El producto final de la tesis surge a partir de un proceso de intervención en dos comunidades de la Provincia de Chaco y del diálogo con distintos docentes del país quienes nos relataron sus experiencias. Se trata de una herramienta/manual destinada a educadores de escuelas rurales con técnicas y dinámicas que permitan el reconocimiento del mundo cultural de sus estudiantes para generar procesos formativos desde la interpelación que tiendan a la transformación o a la reafirmación de prácticas y subjetividades.

El trabajo tuvo una fuerte impronta de intervención en campo, ya que, en línea con el posicionamiento político-pedagógico de nuestra Facultad, partimos desde la convicción de que la Universidad pública debe estar al servicio del pueblo, y que la manera de hacerlo es mediante el desarrollo de prácticas que

¹ Síntesis de la investigación en el marco de la Tesis de Grado de la Licenciatura en Comunicación Social. Título: *Abrecaminos* (2015), realizada por los autores del artículo. FPyCS-UNLP. Director: Jorge Huergo.



no escindan lo académico de lo territorial, sino que surjan del reconocimiento de las problemáticas cotidianas de los distintos sectores de la sociedad.

Al mismo tiempo, decidimos centrar nuestra mirada en una línea que aún no se había profundizado en el Centro de Comunicación/Educación de la FPyCS, del cual formamos parte, que tiene que ver con la ruralidad; y por otro lado, surgió la necesidad/interés de indagar sobre la perspectiva teórica, anclada en un posicionamiento político que parte del reconocimiento del mundo cultural de los sujetos.

A partir de todo esto, la idea original del proyecto era hacer una intervención en Comunicación/Educación en escuelas rurales, partiendo de la concepción de que la escuela pública, pese a los intentos de vaciamiento de las políticas neoliberales llevadas a cabo en la década del 90, sigue siendo la institución más representativa de la presencia y el rol del Estado en lo educativo, no sólo por su distribución en los diversos territorios del país, sino porque también pueden acceder a ésta todos los sectores sociales.

Además, creemos que es un espacio donde se pueden desarrollar procesos transformadores, más aún, en este período histórico en el que se ponen en práctica políticas que fomentan la incorporación de nuevos sujetos al mundo académico, bajo premisas de inclusión con calidad educativa.

Breve mapa de situación de la educación rural en la Argentina

En un principio, pensamos realizar una experiencia en una escuela rural de Chaco con la que poseíamos un contacto directo, y/o en otros establecimientos de la misma índole en La Plata y Junín, ciudades de procedencia de cada uno de nosotros. Luego, al empezar a esbozar un mapa de la situación actual de las escuelas rurales en la Argentina, comenzamos a identificar algunos datos que nos hicieron replantear nuestros objetivos. Por un lado, investigando sobre la cantidad de escuelas rurales que hay en nuestro país (19.304), pudimos notar que en más de la mitad de ellas se trabaja con la Modalidad de secciones integradas y con personal único. A partir de esto, llegamos a la conclusión de que sería importante complementar la intervención con la producción de una herramienta, que nos



permita compartir en otros espacios nuestra experiencia y la perspectiva desde donde nos posicionamos.

Por otra parte, en las sucesivas charlas que tuvimos con maestros, durante el proceso de gestión de las intervenciones, advertimos dos grandes problemáticas que se interrelacionan entre sí: la dificultad de dar clases con niños y niñas de diferentes edades y trayectorias socioculturales; y que los maestros no cuentan con formación específica, ni con el material didáctico para trabajar en un escenario tan complejo.

Para sortear esos obstáculos, los docentes nos comentaron que deben apelar a su propia experiencia en el aula y así buscar disparadores que les permitan unificar contenidos con distintos grados de dificultad, según el año en que se encuentre el alumno, y para adaptar los materiales que generalmente están pensados para el medio urbano.

Por otro lado, indagando sobre lo territorial, surge una idea fuerza presente en toda la tesis que tiene que ver con la centralidad de las escuelas rurales en las comunidades donde se encuentran, siendo a veces la única representación del Estado en los lugares más remotos de nuestro país.

Esta particularidad hace que a la vez lo territorial tenga una vital importancia en los procesos pedagógicos que se desarrollan en este tipo de establecimientos, debido a que condicionan sus formas de organización (secciones integradas, de personal único) las cuales influyen en los modos de planificar y llevar a cabo las clases.

En esa línea, es importante destacar que desde el año 2006, con la implementación de la Ley de Educación Nacional 26.206, existe un marco normativo en el que se incluyó a la ruralidad como Modalidad del sistema educativo. Para su puesta en práctica se aprobó la Resolución 128/10 en la que, entre otras cosas, se propone como punto central la adaptación de los contenidos programáticos a los territorios, la formación permanente en la especificidad de este tipo de instituciones y la creación de nuevos materiales educativos acordes a la diversidad espacial.

En función a todo esto, la herramienta/manual se construyó a partir de la **pre-alimentación**²; es decir, mediante un reconocimiento vivencial de las prácticas de los docentes y de las

² Pre-alimentación: implica conocer a nuestro interlocutor y reconocer su experiencia existencial, sus lenguajes, los modos en que interpreta sus experiencias, su vida y la realidad en que vive; con el fin de que los materiales educativos que se lleven a cabo sean comunicables.



problemáticas que tienen día a día. Intentamos trabajar la herramienta “con” los otros y no sólo “para” ellos teniendo esta idea-fuerza como una especie de testigo silencioso permanente en el trabajo de tesis, debido a que nos posicionábamos desde la perspectiva de Comunicación/Educación popular que concibe al diálogo como eje de los procesos educativos.

¿Qué queremos decir con reconocimiento?

A la hora de desarrollar acciones estratégicas en pos de un trabajo con otros, debemos tener en cuenta que estos se encuentran inmersos en una cultura que condiciona sus prácticas sociales (aunque no las determina porque tienen una cierta autonomía para actuar sobre esos condicionamientos.) A partir de esto, es clave en los procesos de comunicación/educación trabajar desde la interpelación³. Es decir, debemos conocer ese entramado complejo con el fin de que, mediante procesos dialógicos, se generen identificaciones para que el individuo se constituya en sujeto y así transforme o reafirme sus prácticas y subjetividades. Para eso debemos tener en cuenta:

- Las palabras que utilizan para nombrar las cosas. En términos de Paulo Freire, su “universo vocabular”, es decir las palabras o el lenguaje con el cual los sujetos interpretan el mundo y su experiencia.
- Los temas y problemas que son significativos para ellos. Freire los enmarca dentro del denominado “universo temático” que se conforma por los temas preponderantes de una sociedad en una época determinada.
- Su campo de significación: saberes, prácticas, lenguajes, etc. que promueven lecturas del mundo.

Es importante destacar que no estamos hablando del reconocimiento como una estrategia tecnicista que pone el foco en la persona entendida como un individuo aislado, sino de un vínculo con “sujetos culturales e históricos en cuyas prácticas la comunidad habla, y a la vez es hablada” (Huerdo, 2006). Para conocer, es necesario involucrarnos con el otro, y como afirma Jorge Huerto (2006), debemos

³ En palabras de la pedagoga Rosa Buenfil Burgos, “lo educativo consiste en que a partir de una práctica de interpelación, un agente se constituye en sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone”.



entenderlo como alguien activo y protagonista en las acciones estratégicas, concediéndole cierta “igualdad de honor” mediante un postulado de reciprocidad, de un llamado al diálogo⁴.

Cuando nos referimos a este concepto, entonces, aludimos a un proceso constante de comunicación / educación que permite enriquecer y recrear interpelaciones, abriendo instancias continuas de diálogo. Según Huergo (2006), el criterio central, es que no se trata sólo del conocimiento en tanto obtener informaciones acerca de los modos de vida, de las prácticas, de la cotidianidad, etc.; sino que se trata de algo más complejo: reconocer que el otro, desde su cultura, puede jugar el mismo juego que yo.

De la experiencia al producto y del producto a la herramienta/manual

Nuestra metodología de trabajo se basó en la investigación-acción participativa. Es decir, como el mismo término lo indica, investigar mediante la interacción con los sujetos, a través de procesos de intervención que tengan un horizonte de transformación.

En esta línea, la experiencia se realizó en la Escuela N° 934 de la ciudad de Tres Isletas, Provincia de Chaco. La misma se encuentra ubicada en el paraje El Aguacerito a unos 40 kilómetros del casco urbano y tiene una matrícula total de 32 alumnos. A su vez, posee un anexo en el paraje La Medialuna, que queda a 60 kilómetros y concurren aproximadamente 25 estudiantes.

En ambas escuelas, desarrollamos talleres con distintas temáticas desde la perspectiva de comunicación/educación, en los cuales pusimos en práctica técnicas para el reconocimiento del mundo cultural de los sujetos. Esto no sólo tuvo como finalidad relevar información de campo y “probar” esas dinámicas, sino también propiciar procesos formativos con los habitantes del paraje, con el fin de reflexionar sobre distintas problemáticas que atraviesan la vida de los sujetos y de la comunidad.

Por otro lado, para poder seguir indagando sobre el trabajo en este tipo de escuelas, y sobre las percepciones de las comunidades se realizaron entrevistas a docentes y pobladores de los parajes, y también a maestros de distintos puntos geográficos

⁴ Según Paulo Freire, es el “encuentro de los hombres mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, no agotándose en la relación yo-tú”.



del país (Córdoba, Formosa, La Pampa, entre otras). Esto permitió tener una idea más acabada, pero no cerrada, del contexto actual de la educación rural.

A partir de esto, a lo largo de la tesis intentamos desarrollar una serie de coordenadas macro y micro acerca de la educación rural, con el fin de reflexionar y problematizar cómo aportaría (o no) una herramienta sobre el reconocimiento del mundo cultural para docentes que se desempeñan en esa Modalidad del sistema educativo.

En ese sentido podemos destacar la posibilidad que se abre al trabajar, por ejemplo en plurigrado, que es uno de los modos de organización más frecuente en estos establecimientos (secciones integradas, alumnos de diferentes edades y trayectorias escolares en una misma aula y con un mismo docente) de generar instancias de aprendizaje colectivo, intercambios de saberes y de un reconocimiento y ayuda mutua entre los alumnos cuando tienen que realizar actividades específicas, dentro o fuera del aula.

En esta misma línea, las técnicas y dinámicas propuestas en esta tesis, sintetizadas en la herramienta-manual “Abre caminos”, pueden potenciar estos modos de hacer, teniendo en cuenta que son participativas, colaborativas y propician la creación y el fortalecimiento de los vínculos,

Asimismo, la posibilidad de tener un conocimiento más acabado de los estudiantes, permite generar procesos en donde se consideren los distintos tiempos de aprendizaje de cada uno. Esto es importante por dos razones: por un lado, para respetar el camino madurativo que no es lineal, homogéneo, ni compartimentado; y por el otro, al estar ubicados los establecimientos en zonas donde la complejidad de lo territorial hace que a los alumnos se les dificulte el sostenimiento de la asistencia, el docente puede ir manejando las estrategias didácticas en función a las particularidades de cada niño.

Por otro lado, podemos situarnos pensando al “reconocimiento” desde el orden de lo metodológico, dado que las técnicas y dinámicas desarrolladas durante la experiencia pueden ayudar a que el educador profundice en el conocimiento de sus educandos y de sus prácticas culturales, para crear estrategias pedagógicas que tiendan a generar una identificación común, permitiéndole trabajar con todo el curso en simultáneo.

Al mismo tiempo, como proponen algunos docentes, la creación de materiales educativos que respondan a los intereses y



deseos del grupo, utilizando el contexto como punto de partida, les permitirá captar su atención y trabajar con distintos niveles de dificultad, según el grado o la materia correspondiente. Como dijimos anteriormente, veíamos que, al conocer las palabras que utilizan los sujetos para nombrar las cosas, los temas y problemas que son significativos para los alumnos y su campo de significación, el docente contará con mayores herramientas para lograr este cometido.

Del mismo modo, el intento de conocerlos no se tiene que agotar en una técnica o una dinámica destinada a observar o averiguar una cosa en particular, sino que lo importante también es complementar y pensar otras instancias que creemos haber logrado incluir en el diseño de *Abrecaminos*. Se trata de:

- Identificar cuáles son los espacios de los que se apropian los chicos y ver las marcas que dejan en ellos, para seguir conociendo algunas cuestiones que muchas veces no verbalizan o no se animan a decir en una clase, por ejemplo: leer lo que escriben en las mesas, los bancos, los lugares por los cuales circulan.
- Generar un ambiente de trabajo propicio para que los alumnos y alumnas puedan soltarse y sentirse cómodos. Para ello es importante tener en cuenta el punto anterior con el fin de utilizar esos ámbitos por los que transitan cotidianamente.
- Conocer los espacios institucionalizados de la zona, a los referentes reconocidos y también a los lugares referenciales que resultan formadores de los sujetos socioculturales.
- Tener una relación fluida con la comunidad involucrándose en su vida diaria. El contacto directo permitirá entender algunas lógicas y prácticas culturales que están atravesando continuamente el proceso educativo, en tanto habitus⁵.

Teniendo en cuenta el último punto, nos parece que pensar a la escuela en tanto institución territorial, es decir, como “parte

⁵ Jorge Huergo, en su tesis de maestría, *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales* plantea que: “el «habitus», para Bourdieu, más que con la intervención racional o la acción, tiene relación con la internalización de la exterioridad; es “una formación duradera, (el) producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada” una acción externa (Bourdieu, 1981: 72). Esa acción externa (que llamamos estratégica) “tiene por efecto producir individuos duradera y sistemáticamente modificados por una acción prolongada de transformación que tiende a dotarles de una misma formación duradera y transmisible (habitus), es decir, de esquemas comunes de pensamiento, de percepción, de apreciación y de acción” (Ib.: 250). Las estructuras internalizadas actúan como principios generadores y organizadores de prácticas y también de representaciones” (cfr. Bourdieu, 1991: 92).



de un espacio construido y caracterizado a lo largo del tiempo por el grupo social que allí habita”⁶, le permite al educador conocer a la comunidad para seguir profundizando en el reconocimiento y, en consecuencia, generar mayores instancias de diálogo o estrategias pedagógicas desde la prealimentación.

Al mismo tiempo, poder situar a estos establecimientos en el marco de las relaciones sociales que constituyen la vida cotidiana de la comunidad en donde se encuentran, revaloriza la centralidad de la escuela como espacio público (a veces el único) de referencia. En línea con la resolución 128/10, el docente estaría contribuyendo a que la escuela pueda “constituirse en referente del Estado frente a sus comunidades”. Aún más, en muchos territorios de nuestro país, la escuela, y la escuela rural en particular, han configurado durante mucho tiempo la única presencia estatal.

En consecuencia, al destacar lo territorial como parte inherente de la escuela rural (y viceversa), podemos decir que la intención de esta herramienta no es prescribir ni presentar una “receta”, porque estaríamos desconociendo las particularidades contextuales que las hacen tan complejas. Es así que anhelamos que esta producción (o producto) interpele e invite a educadores rurales, a repensar sus prácticas conociendo y reconociendo la heterogeneidad (que, en esencia, es compleja) de los cursos con los que trabajan cotidianamente, cuya cultura e identidad se constituyen (y son constitutivos) de la vida social y política de su comunidad.

En función a eso, es necesario retomar a Jorge Huergo (2010) que destaca que la educabilidad de un material no necesita pautas rígidas para recorrer un camino pre-trazado, sino generar interpelaciones o invitaciones a “la problematización y al enriquecimiento del lenguaje y de la experiencia”. Es decir, sugiere problematizar a partir de lo que es significativo para el interlocutor, con el fin de colaborar en la ampliación de sus horizontes de significación.

A raíz de todo esto, pensamos que *Abrecaminos* surge porque creemos que el reconocimiento del mundo cultural, abre caminos para generar procesos formativos desde la interpelación; porque creemos que se puede reconocer al otro en una

⁶ Conferencia a cargo de Olga Zattera, Coordinadora del Área de Educación Rural del Ministerio de Educación Nacional. Encuentro de la Educación Rural y de Islas en la provincia de Buenos Aires: Experiencias, logros y desafíos. Organizado por la Dirección General de Cultura y Educación. Noviembre, 2013.



relación dialógica, y porque creemos que el diálogo, el poner en común (sin dejar de lado el conflicto) nos abren caminos hacia la acción permanente de nombrar la realidad, de “leer y escribir” la propia experiencia, la vida y el mundo.

Bibliografía

- AA.VV. (2013). Documento de Cátedra: “Comunicación y Educación, un acercamiento al campo”. La Plata: Catédra I de Comunicación/Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.
- Buenfil Burgos, Rosa (1993). *Análisis de discurso y educación*. México: DIE.
- Fraser, Nancy (2006). “La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación”, en N. Fraser y A. Honneth (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico*. Madrid: Morat.
- Freire, Paulo (1973). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Guber, Rosana (2011). “La entrevista etnográfica”, en Guber, Rosana (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Huergo, Jorge (2010). “El reconocimiento del “universo vocabular” y la prealimentación”. La Plata: Centro de Comunicación y Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Huergo, Jorge (2009). “Desafíos a la Extensión desde una perspectiva cultural”. La Plata: Centro de Comunicación y Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Huergo, Jorge (2001). *Comunicación y Educación: Aproximaciones, en Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Ed. de Periodismo y Comunicación, Renovada.
- Huergo, Jorge (2001). “Los modos de relacionar Comunicación/Educación”, en Huergo, J. (2001). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ed. de Periodismo y Comunicación, Renovada.
- Huergo, Jorge (2000). “De la escolarización a la comunicación en la educación”, en J. Huergo y M. B. Fernández (2000). *Cultura escolar, Cultura mediática / Intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Huergo, Jorge; Morawicki, Kevin (2009). “Re-leer la escuela para re-escribirla”. La Plata: Dirección Provincial de Educación Superior-Dirección General de Cultura y Educación.
- Huergo, Jorge; Morawicki, Kevin (2008). “El sentido de la ‘experiencia social’”. La Plata: Dirección de Educación. Superior-Dirección General de Cultura y Educación.
- Iglesias, Luis (1995). *La escuela rural unitaria*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.



Equipos de Orientación Escolar en escuelas secundarias¹

Espacios emergentes para gestionar la comunicación

María Antonella Ledda - Astrid Lorelei Ullman

Resumen: Los Equipos de Orientación Escolar son parte de las instituciones educativas y se encargan de orientar, acompañar y cuidar a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos que circulan en ellas, con el ideal de contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje. Surgen en reemplazo de los “gabinetes psicopedagógicos” y de la forma de trabajo que estos tenían, promoviendo un abordaje transdisciplinar para ocuparse de la prevención, protección y desarrollo de los estudiantes.

Estos dispositivos son interesantes para pensarlos en clave de gestión comunicacional por la incumbencia y posibilidad de acción que se les otorga en las normativas. Partiendo de la situación educativa actual y las iniciativas que se están desarrollando, es pertinente concebir un aporte desde el campo de la comunicación/educación al interior de los EOE, para colaborar e intervenir en el análisis y las problemáticas presentes.

Palabras claves: EOE - instituciones educativas - comunicación/educación - intervención – inclusión

La políticas de descentralización neoliberales de los 90, aplicadas -también- al ámbito educativo, trajeron aparejada una crisis en las instituciones educativas, y una deslegitimación del mandato que se esperaba que cumpla la escuela, entendido a éste como el de “educar al soberano, alfabetizar y normalizar la cultura” (Fernández, 2002:16). Las mismas tienen hoy sentidos que no contienen lo expresado en su acta fundacional y su legitimación formal (2002:16). En un contexto de creciente decadencia de las instituciones modernas, hay mucha incerti-

¹ Avance de la Tesis de Grado de la Licenciatura en Comunicación Social (FPyCS-UNLP) de las autoras del artículo. Título: “Equipos de orientación escolar: espacios emergentes para la gestión de la comunicación de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires”. Directora: Belén Fernández.



dumbre, interrogantes, disputas y retos en torno a la escuela: ¿Qué función cumple hoy? ¿Para qué sirve? ¿Quiénes deben formar parte de ella? ¿Cuál es el rol de los docentes, directivos y demás actores institucionales? ¿Qué objetivos tiene, y cuáles debería tener?

Atravesados por esta crisis, el Estado, en conjunto con referentes de las instituciones escolares, emprendieron un camino de transformaciones y revisiones para empezar a buscar soluciones y respuestas a dicha situación. En ese marco se promulgó la Ley Nacional de Educación N° 26.206. Posteriormente, se promulgó 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. Asimismo, en los años venideros, se fueron reescribiendo los Diseños Curriculares del Nivel Secundario.

Entre los distintos aportes y redefiniciones que estas reglamentaciones postulan, hay un nuevo dispositivo de carácter obligatorio denominado Equipo de Orientación Escolar (EOE) que surge para reemplazar al “gabinete psicopedagógico”. Los EOE son sumamente interesantes para pensarlos en clave de la gestión comunicacional en las instituciones educativas, partiendo de la incumbencia y de la posibilidad de trabajo transdisciplinar y en equipo que se les otorga desde dichas normativas.

Precisamente en el Artículo N° 43 de la Ley Provincial de Educación se establece que entre los objetivos y funciones de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social se encuentra la de:

conformar Equipos de Orientación Escolar en todos los establecimientos educativos a los efectos de intervenir en la atención de problemáticas sociales, institucionales y pedagógico-didácticas que involucren alumnos y grupos de alumnos de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial (Ley Provincial de Educación N°13.688, 2007).

Los EOE² actúan en el interior de todos los niveles, modalidades e inclusive, en los Centros Educativos Complementarios

¹ En diversos artículos de la disposición 76/08 se desarrollan los objetivos, funciones y tareas indelegables de los EOE y de quienes los integran. Entre ellas se destacan el carácter interdisciplinar, interinstitucional e intersectorial de las intervenciones; la realización de un Proyecto Integrado de Intervención conjunta, en el cual se plasme la planificación anual del dispositivo; generar acciones que contribuyan a mejorar las trayectorias escolares; brindar asesoramiento a los adultos responsables; entre otras.



de las instituciones educativas, se encargan de orientar, acompañar y cuidar a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos que circulan en dichos espacios con “el propósito de contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje” (ABC de la Educación N° 7, 2010:37). Este dispositivo surge para reemplazar al antiguo “gabinete psicopedagógico” que trabajaba desde una perspectiva médica, atendiendo individualmente las problemáticas de conducta y de aprendizaje de los estudiantes. Claudia Bello, directora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, afirma que,

el Equipo habla de un paradigma de promoción y protección de derechos de niños y adolescentes (...) Al pensar a la educación como un bien social, planificamos un trabajo de los Equipos que no parte desde lo individual, porque la subjetividad se construye con los otros en un proceso de intersubjetividad. Se pasa de una práctica de consultorio a una práctica más abierta, más comunitaria y de intervención grupal (ABC de la Educación N° 7, 2010:37).

En la disposición N° 1 del año 2009 se explicitan, entre otras cosas, las funciones específicas que cada EOE ha de desempeñar en los respectivos niveles educativos de la provincia de Buenos Aires. En lo que concierne a la educación secundaria (Básica, Polimodal y Técnica) se plantea que dichos dispositivos concentrarán su labor en los indicadores de promoción y retención, teniendo en cuenta la colaboración en el armado de los AIC -Acuerdos Institucionales de Convivencia-, como así también el trabajo en “la prevención y asistencia en fenómenos frecuentes en esta franja etárea (embarazo precoz, comportamientos hétero y autodestructivos), y en los procesos de Orientación para la Educación y el Trabajo” (Disposición 1/09 Art. 4).

En cuanto al Reglamento General de las Instituciones Educativas, se hace mención a los EOE y sus funciones, específicamente en los artículos 82°, 83° y 84°, que corresponden al apartado “Cargos técnicos docentes de base”, los diferentes profesionales que pueden desempeñar tareas docentes vinculadas a su formación específica, y las tareas de su incumbencia. Hay un listado de profesiones que se habilitarán en cada institución dependiendo de los requerimientos de la misma. Haciendo hincapié en los Equipos de Orientación Escolar es pertinente remarcar que estos nuevos dispositivos están establecidos



-instituidos- por el Reglamento, pero no necesariamente se *institucionalizaron* en todas las instituciones educativas. La institucionalización, sostiene Garay, “se produce y es producida, por luchas de fuerzas, por movimientos, por mutaciones y transformaciones de sus características” (2000:14). Es decir, que no basta con la reglamentación sino que al interior de cada establecimiento se pondrán en juego diversas luchas y enfrentamientos para lograr legitimar, o no, estas propuestas emergentes.

Al igual que en el resto del Reglamento, en dichos artículos se vislumbra una concepción del sujeto de educación como crítico y creativo. Sujeto, que es protagonista en la toma de decisiones sobre el tipo de educación que cree más conveniente para su formación. Todas las personas intervinientes en el proceso educativo deben atender las demandas de los estudiantes, y sobre todo encargarse de resguardar y posibilitar su derecho a la educación. La invitación al diálogo y a la participación que plantea este Reglamento no desdibuja y/u oculta las relaciones de poder ni las diversas jerarquías, pero sí postula una amplitud y complejidad en la conformación continua de las instituciones convocando a todos los actores relacionados con la educación a participar activamente.

En relación a la dimensión comunicacional, en el artículo 38º, inciso 16 de dicho Reglamento, se expresa que: “Lo comunicacional es el reconocimiento dialógico del otro en contextos igualitarios de participación y escucha como condición necesaria para la adecuada comunicación institucional”. Asimismo, se hace énfasis en que cada institución defina su Proyecto Institucional y que, para ello, intervengan la comunidad educativa en su conjunto (directivos, integrantes del equipo de conducción, docentes, padres, madres, tutores, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, ex alumnos, personal administrativo y/o auxiliar de la educación, profesionales de los equipos de apoyo, miembros e integrantes de la cooperadora, entre otros); por lo tanto, allí se promueve una instancia de diálogo y de participación entre todos los actores.

A partir de aquí, podemos afirmar que no se propone una homogenización de las instituciones educativas, sino que se proponen unos lineamientos generales (para posibilitar coherencia y cohesión), pero cada establecimiento -en relación a su contexto, actores, necesidades- podrá construir y organizar sus proyectos, su cotidianeidad.



Estas modificaciones y procesos de transformación que se sucedieron en los últimos años, han generado un terreno propicio para el abordaje de la comunicación social como un campo necesario de ser estudiado no sólo en ámbitos académicos-universitarios, sino como parte de los diseños curriculares de las instituciones educativas tanto de nivel secundario como superior. En consonancia con esto los Profesorados Superiores de Formación Docente para Nivel Inicial y Primario, incorporaron materias relativas a la comunicación que apuntan a problematizar el abordaje de los contenidos desde la dimensión comunicacional.

A su vez, la creación, en el año 1998, del Profesorado en Comunicación Social en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata propone la formación de un profesional habilitado para organizar y coordinar procesos de enseñanza y aprendizaje; analizar, producir, administrar y evaluar con criterio pedagógico-comunicacional distintos medios de enseñanza; analizar y producir estrategias de comunicación en instituciones educativas; investigar problemáticas del campo Comunicación/Educación; organizar y coordinar acciones educativas de alcance comunicacional masivo, institucional, empresarial, estatal y organizacional, tanto en espacios formales como no formales.

Este recorrido permite visualizar como las iniciativas mencionadas dan cuenta de la creciente incumbencia y pertinencia del campo comunicacional en diversos ámbitos educativos. Silvia Duschatzky, por su parte, plantea la noción de lo “no escolar”, aquellas prácticas que no tienen relación directa con lo específicamente educativo (pensando lo educativo en términos escolares. Saberes que deben circular y ser apprehendidos por sujetos carentes de conocimientos, y cuyos contextos no importan a la hora de desempeñar su rol de alumnos), pero que igual habitan las instituciones e influyen en su cotidianeidad. “Lo no-escolar se desarrolla como un diferencial en los modos de estar de los pibes en relación a un dispositivo (la escuela) que no lee” (Duschatzky, 2010).

Es en este punto en donde aparece la vinculación del concepto con los EOE: ¿No es acaso la tarea de los orientadores mediar entre aquello que la escuela debe y dice ser, y lo que efectivamente es? ¿No es leer y abordar lo “no escolar” para que pueda convivir en armonía dentro de esta institución que históricamente tuvo y tiene como fin moldear a los sujetos, atender el



mandato de la normalidad y expulsar aquello que no sea afín a su ideario? Y es, también, en estas tensiones, conflictos, y mediaciones en donde se vislumbra la posibilidad de acción de la comunicación.

Es oportuno pensar desde el campo de la comunicación/educación un aporte a las instituciones educativas, no para brindar soluciones, a la manera de recetas mágicas, sino para contribuir en el análisis y la problematización de la situación educativa actual. La escuela debe redefinir su lugar en la sociedad, su función principal pareciera ya no ser la de “educar al soberano” como era tiempo atrás. Sin embargo, todavía sigue siendo, a pesar de todas las falencias que presenta, “el espacio de encuentro de las trayectorias socioculturales de las mayorías, y por lo tanto es en ella donde se produce la más ancha y permanente transformación de la cotidianeidad social y cultural” (Barbero, 2001:14).

Haciendo foco en esto último, y sumando todas las iniciativas que se están desarrollando para ampliar y organizar las instituciones educativas, es innegable la colaboración del campo de comunicación/educación; es el momento adecuado para intervenir y gestionar a partir de la comunicación y posibilitar y trabajar para que la “escuela pueda y deba ser el lugar más abierto del desarrollo de la inteligencia colectiva y de las biografías educativas” (Barbero, 2001:14).

Bibliografía

- AA.VV. (2011). Documento de Cátedra “Comunicación/Educación: un acercamiento al campo”. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. La Plata. [en línea] Consultado el 6 de mayo de 2015 en: <http://comeduc.blogspot.com.ar/2011/04/comunicacion-educacion-un-acercamiento.html>
- AA.VV. (2010). “Equipos de Orientación Escolar”. *Revista del ABC de la Educación*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Año 3, N° 7.
- Barbero, J. M. (2001). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- Duschatzky, S. & Sztulwark, D. (2010). *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. M. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, M. B. (2002). “Crisis, instituciones educativas y transformaciones culturales”. *Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*, año 1 (N° 5), pp: 16-19.
- Garay, L. (2000) “Algunos conceptos para analizar instituciones educativas”. En *Cuadernos de Postgrado*. Publicación del Programa de Análisis Institu-



cional de la Educación, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

- Garay, L. (1996). “La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones”. En Butelman, I. (comp.). *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.



Privados de la libertad, libres del saber¹

Yemina López

Resumen: Analizar las representaciones sociales que se generan en torno al acceso a la educación y el contacto con actores externos al penal para estudiantes privados de la libertad es un modo de comenzar a pensar y debatir sobre la importancia que esta experiencia, así como también para revisar las lógicas en las que este derecho se desarrolla y garantiza intra muros.

El leer y escribir dentro del penal se presenta como un desafío para todos aquellos estudiantes que desean no sólo cursar una carrera de grado sino también para aquellos que, viendo a los compañeros de penal salir a la facultad, desean terminar sus estudios primarios y/o secundarios. Y es que justamente este derecho que se busca garantizar en los penales no debe entenderse bajo la lógica de premio-castigo que muchas veces se busca imponer, sino como un derecho que el propio Estado ha de garantizar.

Palabras Clave: privados de la libertad – representaciones – educación superior

La posibilidad de finalizar o comenzar estudios dentro del penal no debe entenderse como un privilegio o una cuestión de premio-castigo para quienes deseen completar estudios del tipo primario, secundario o de grado superior. Sin embargo, lograr que este aspecto se entienda como un derecho y no como una herramienta de control y adoctrinamiento para los privados de la libertad es uno de los principales desafíos con los que se encuentra toda institución que quiera generar las condiciones necesarias para garantizar un derecho vital y básico como lo es el acceso a la educación.

Analizar, en el marco de una investigación de tesis de grado, las representaciones sociales que se generan a partir del acceso a la universidad en personas privadas de la libertad puede

¹ Avance de la Tesis de Grado de la Licenciatura en Comunicación Social (FPyCS-UNLP) de la autora del artículo. Título: "Comunicación social desde los contextos de encierro. Desafíos y representaciones de acceder a una carrera de grado desde el Penal". Directora: Nancy Olivera.



servir no sólo para entender la importancia que los estudios tienen para estos estudiantes, sino también como marco para comenzar a analizar qué nuevos conocimientos y experiencias se están gestando y desarrollando en torno a la educación dentro del penal. Asimismo, ha de servir como punto de partida para analizar y repensar las lógicas educativas de diferentes unidades académicas que se vinculan –directa o indirectamente- con los penales de la ciudad de La Plata.

Leer y escribir la realidad desde el penal es uno de los principales desafíos –y a la vez problemáticas- que presentan estos estudiantes privados de la libertad que cursan la Licenciatura de Comunicación Social. Dentro de unas lógicas penitenciarias, donde las reglas de juego distan mucho de las universitarias, estos sujetos deben no sólo estudiar y aprender textos académicos, sino también aprender el ejercicio de leer e interpretar el mundo actual desde el penal.

Con una metodología del tipo cualitativa, basada principalmente en entrevistas a estudiantes, docentes y autoridades vinculadas con este Programa de Educación Superior en Cárceles, es que se da voz a los protagonistas de esta experiencia que se viene desarrollando desde el año 2009 en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. De este modo se focaliza en las representaciones sobre la educación superior y el contacto con actores externos al penal en estudiantes privados de la libertad de esta unidad académica.

La educación como derecho y no como privilegio

El acceso a la educación, como otros tantos aspectos relacionados con la garantía de Derechos de las personas privadas de la libertad se utiliza, usualmente, como una estrategia de beneficio por parte del Servicio Penitenciario para lograr que el individuo haga o deje de hacer ciertas cosas a cambio del “beneficio” de salir a cursar o poder completar sus estudios dentro del propio penal. Es por eso mismo que muchas veces la educación se entiende más bien como un privilegio de unos pocos y no como un derecho que el Estado ha de garantizar. Tal y como lo menciona Francisco Scarfó,

la educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos y que tiene como fin el de-



sarrollo integral del sujeto. Que una persona acceda a la educación implica entonces que pueda crear un lazo de pertenencia a la sociedad y, en pocas palabras, a la transmisión y recreación de la cultura (Scarfó: 2013, 91).

Asimismo, el autor expone que es el propio Estado el que debe encargarse del pleno ejercicio de este derecho fundamental para las personas privadas de la libertad, quienes están sólo privadas de su libertad ambulatoria y no del resto de derechos y garantías que tanto la constitución como los organismos internacionales establecen (Scarfó: 2013).

Este aspecto es defendido por los propios estudiantes y quienes se encuentran dentro del penal, no sólo desde una perspectiva individualista sino colectiva y solidaria con la totalidad de los compañeros. Esto es algo que se manifiesta, de una u otra manera, en las diferentes entrevistas realizadas en el marco de la investigación, entre las que se destaca la un estudiante que actualmente se encuentra en proceso de tesis. El mismo, manifestó la importancia que la educación tiene para él y para muchos de sus compañeros, a través de la anécdota de cuando se quiso centralizar todo el pabellón universitario en un solo penal:

“En la 45 querían hacer un universitario de todas las cárceles, entonces nosotros hicimos una huelga de hambre con un petitorio diciendo que no, que en todas las cárceles tiene que haber un centro universitario, para que un chico que no sabe leer, no sabe escribir se sienta orientado de lo que dice el juzgado, en su causa... Eso iba a implicar que en las cárceles ya no hubiera centros universitarios”².

La posibilidad de terminar los estudios secundarios, o más aún, comenzar una carrera de grado es un modo de generar nuevos proyectos y horizontes; de establecer contacto con otras personas ajenas al penal y a las lógicas que allí se manejan. Es específicamente en este aspecto que se hace énfasis reiteradas veces en las entrevistas realizadas a dos estudiantes que se encuentran en tercero y cuarto año de la carrera. Ellos puntualizan en la importancia que, en una primer instancia, tuvo el contacto con aquellos/as docentes que comenzaron a concurrir a la Unidad 9 a dictar las primeras materias que la facultad llevó a partir del Programa Educación Superior en

² Entrevista realizada a estudiante privado de la libertad, en el marco de mi investigación de grado.



Cárceles. Ellos fueron quienes comenzaron, en palabras de los entrevistados, a “abrirles la cabeza”. De este modo, se evidencia la importancia que ha tenido el acceder a otros modos de relacionarse y entender el mundo. El contacto de estos estudiantes con personas ajenas a las lógicas penitenciarias no sólo los incentivó a estudiar una carrera universitaria sino también los hizo sentir parte de un colectivo diferente al penal.

Por eso mismo es que si bien el fundamento principal de este convenio entre la Facultad de Periodismo y Comunicación Social y el Ministerio de Justicia Provincial es garantizar el derecho a la educación, uno de los aspectos que más se remarcan en las entrevistas realizadas es el sentido de pertenencia que esta experiencia les ha brindado. Acceder a la educación es para ellos no sólo un derecho que se les garantiza sino también poder generar lazos con actores externos al penal; poder vivir una experiencia que les sirve para romper, por un rato, con las lógicas penitenciarias.

Representaciones sociales sobre educación

El objetivo general de esta investigación radica en problematizar y reflexionar sobre las representaciones sociales de las personas privadas de su libertad que participan en el Programa Educación en cárceles, en torno a la educación superior y el contacto con los actores externos al penal. De este modo, y a partir de la voz de los propios protagonistas es que se empieza a analizar con qué proyecto y anhelos estos estudiantes se anotaron a cursar la Licenciatura o Profesorado en Comunicación Social, cuáles son las repercusiones personales y colectivas que tienen sus salidas a la facultad y qué es lo que les sucede a ellos en ese contacto que generan con personas ajenas a la cárcel.

La utilización de entrevistas como técnica de recolección de datos no es azarosa, y está fundamentada en el hecho que “una de las vías para acceder a su conocimiento se halla en el campo de la comunicación y la interpretación, donde se revela la importancia del lenguaje para nuestra investigación, pues es mediante los ‘discursos’ de los individuos que conoceremos el fenómeno” (Pérez, 2007: -). Es decir, es a partir de la propia voz de los protagonistas que se pueden detectar y analizar las representaciones que se generan en torno a esta experiencia, así como cualquier otra que se quiera analizar.



Jodelet establece, entre las diversas definiciones que se han elaborado sobre representación social, que ésta hace referencia al “conocimiento socialmente elaborado y compartido, constituido a partir de nuestras experiencias y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Pérez: 2007, -).

Y al respecto el relato de uno de los estudiantes antes mencionado es preciso sobre esto que la autora establece, cuando hace mención a las representaciones que se generan en torno a las salidas de aquellos que van hasta la Facultad de Periodismo y Comunicación Social a cursar: “Hoy en día vos vas y hay cola para anotarse en el primario, el secundario... es que nos ven a nosotros salir a la facultad, hay un par de pibes que se recibieron ya, y yo estoy preparando la tesis, es como que los incentiva...”.

De este modo, la experiencia de acceder a una carrera de grado y generar contacto con actores externos al penal no sólo motiva a aquellos protagonistas de esta experiencia, sino también sirve de incentivo para que, todos aquellos que no han finalizado sus estudios primarios y/o secundarios, tomen la iniciativa de hacerlo y luego continuar con un estudio superior por fuera del penal.

Educación libre y gratuita

Por último, hay que destacar el hecho que sin una educación libre y gratuita como con la que cuenta Argentina a lo largo y a lo ancho del país en todos sus niveles no se podría siquiera pensar en esta posibilidad de estudio que tienen las personas privadas de la libertad. Asimismo, tanto los pabellones universitarios, las aulas para que se dicten las clases y el traslado de aquellos que salen del penal a la facultad (tanto sea a rendir materias libres como a cursar semanalmente) no se podrían concretar si el Estado no entendiese la importancia que garantizar el derecho a la educación tiene para todos y todas los/as habitantes del suelo argentino; sin importar la condición social ni el estado de privación en el que se encuentre la persona. Por su parte, también es importante destacar el hecho que, si bien la educación es gratuita en todos los rincones del país, aún queda mucho por hacer para lograr que todos los jóvenes (y aquellos no tan jóvenes) logren completar sus estudios y



puedan decidir continuar o no cursando un estudio superior. Es, en muchos casos de los analizados, la falta de posibilidades o la misma condición social la que ha desencadenado en la privación de la libertad de estos estudiantes.

La reclusión en unidades penales es utilizada como una ‘solución’ estatal mayormente aplicada a la resolución del conflicto social, constituyéndose la cárcel en un lugar donde terminan aquellas personas que, en su mayoría, no han gozado plenamente de educación, trabajo, salud, vivienda y otro tipo de garantías y derechos (Scarfó, 2013: 89).

El desafío, entonces, es lograr que todos los derechos básicos sean garantizados, sin importar la condición social ni el lugar donde se resida. Quizás entonces, en una nación más justa y equitativa, se logre poblar las aulas y vaciar los penales.

Bibliografía

- Pérez, I. A. (2007). “La teoría de las representaciones sociales”. [en línea] Consultado el 6 de agosto de 2015: http://www.psicologia-online.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml
- Scarfó, F. J., & Aued, V. (2013). El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. *Revista Eletrônica de Educação*, 7 (1), 88-98.



Rock argentino y tendencia *pop* durante el período 1982-1989¹

Cristian Secul Giusti

Resumen: El rock argentino es un fenómeno cultural que ha adquirido desde sus inicios un carácter libertario, anti-autoritario y de impugnación. Es un vehículo de la cultura que, de un modo artístico, sostuvo la figura del joven desde un lugar simbólico. A partir de la década del 80, el rock argentino expuso masivamente expresiones con diferentes tipos de objetivos e inició un nuevo repertorio de manifestaciones que debió ser aprehendido rápidamente para mantenerse en el nuevo mercado y enlazarse con estéticas *pop*. En este sentido, la ponencia aborda un marco temporal determinado (1982-1989), que se desprende de un trabajo de tesis doctoral y busca un replanteo del significado del *pop* como debate y objeto dominante de la cultura rock durante dicho período.

En función de ello, resulta ineludible resaltar las contradicciones que trajo consigo el estilo *pop* en el marco del rock argentino porque, en su sentido más amplio, sirvió como un supuesto plan para la industria cultural y el negocio mercantil. Al respecto, la pregunta por la tensión funciona activamente y permite abordar la tendencia *pop* como una disposición que alcanzó exploraciones sonoras y letras que exponían y dramatizaban los mecanismos del poder operantes en la vida cotidiana.

Palabras clave: cultura rock - estética *pop* - transición democrática - posmodernidad

Hablando de libertad

El presente artículo expone un avance de la investigación doctoral que aborda la construcción discursiva de la *libertad* que tematizan las líricas de rock-*pop* argentino en el transcurso del período 1982-1989, tomando como referencia la finalización de la Guerra de Malvinas y la conclusión del primer gobierno de la recuperada democracia.

¹ Avance de la Tesis Doctoral en Comunicación. Título: "Rompiendo el silencio: La construcción discursiva de la libertad en las líricas de rock argentino durante el período 1982-1989". Directora: Alejandra Valentino. Co-Directora: Rossana Viñas. FPyCS-UNLP.



El trabajo propone un corpus de 45 (cuarenta y cinco) letras de *rock-pop* argentino que permiten alcanzar y admitir un mapa heterogéneo y detallado en torno a la tematización de la libertad. El rastreo correspondiente advierte un corpus de letras de rock-pop argentino que permiten alcanzar y admitir un mapa heterogéneo y detallado. De acuerdo con ello, para el recorte se toman en consideración un máximo de 3 (tres) canciones por artista², accediendo así a una trama tematizante de la libertad diversa y de comparación enriquecedora.

La significación del período seleccionado permite comprender un contexto que desde las líricas, advierte distintos estados, intereses y problemáticas. A estas instancias, la construcción discursiva de la *libertad* se trabaja desde situaciones diversas y se coloca como marco de reflexión y discusión en espacios sociales disímiles. En lo que concierne al rock argentino, se entiende que las perspectivas que se toman son trascendentales para comprender los cuadros dialógicos y discursivos que se activan y retroalimentan con el espacio social.

El rock argentino es un fenómeno cultural complejo que representa un compendio de experiencias que exceden lo meramente musical y lírico. Desde sus inicios ha funcionado como un vehículo contracultural de identificación juvenil que se muestra rebelde, se entiende contestatario, y que sienta sus bases en la provocación y en la trasgresión. Fundamentalmente, el rock produce y provoca enlaces desde el terreno de la cultura, activando identidades y cosmovisiones para lidiar contra los convencionalismos. A partir de la década del 80, y más precisamente luego de la Guerra de Malvinas y durante el ocaso dictatorial (1982/1983) el rock argentino expuso masivamente expresiones de orientación *pop*, con diferentes tipos de objetivos y manifestaciones que profundizaron la convivencia con el mercado y la industria cultural.

En este sentido, el artículo busca un replanteo del significado del *pop* como debate y objeto dominante de la cultura rock durante dicho período. El estilo *pop* trajo consigo distintas nociones de contradicción en el marco del rock argentino puesto que, en su sentido más amplio, sirvió como un supuesto plan para la industria cultural y el negocio mercantil. Al respecto, la

² Se toman como referencia los siguientes exponentes: Andrés Calamaro, Fabiana Cantilo, Celeste Carballo, Charly García, Alejandro Lerner, Daniel Melero, Fito Páez, Claudia Puyó, Ariel Rot, María Rosa Yorio, Don Cornelio y la Zona, Fricción, GIT, La Sobrecarga, La Portuaria, La Torre, Los Abuelos de la Nada, Los Enanitos Verdes, Los Encargados, Los Twist, Man Ray, Metròpoli, Soda Stereo, Sueter, Virus y Viudas e Hijas del Roque Enroll.



pregunta por la tensión funciona activamente y permite abordar la tendencia *pop* como una disposición que alcanzó exploraciones sonoras y letras que exponían y dramatizaban los mecanismos del poder operantes en la vida cotidiana.

El final de la dictadura militar (1976-1983) propulsó una revalorización generalizada acerca del concepto de democracia y sus valores éticos, morales y ecuanímenes. La nueva etapa que se abría no significaba un borrón y cuenta nueva (inmediato y efectivo) en torno al terror dictatorial, sino que sobrellevaba transversalidades y cimentaba caminos de diálogo/disputa/tensión entre distintos sectores de la sociedad. La formación de una cultura política democrática se expresó a partir de la vida cotidiana, las relaciones familiares, y las formas de sociabilidad de los argentinos. Asimismo, los partícipes de la cultura (en tanto intelectuales y artistas) debieron forjar un campo de actuación teniendo como referencia la renovada voluntad política expuesta por parte de la sociedad y la consolidación de la cultura política en términos de democracia y estado de derechos (Landi, 1984).

El principal propósito que se buscaba en esta instancia de reconstrucción democrática se vinculaba con la reinstauración de principios básicos de constitucionalidad y las nuevas conceptualizaciones en torno al concepto de *democracia* como valor universal e imprescindible para la configuración social de la política. Esos años de cambios políticos, sociales y económicos posibilitaron una emergencia creativa que se vio florecer en la cultura del país y que, más precisamente, emergió de los centros de las zonas urbanas del país, tomando como puntos referenciales a las ciudades de Buenos Aires, el Gran Buenos Aires, La Plata, Rosario y Córdoba o Mendoza, en menor medida. Ante esto, el teatro, las publicaciones alternativas, el cine y la música, a través del rock, tuvo un impacto expresivo notable luego de años de censura.

Así, el panorama del rock argentino dejó entrever un momento de eclecticismo que trajo consigo diversas corrientes heterogéneas, como la explosión de bandas *new wave*³ o directamente *pop* (vinculadas con una cultura rock *underground*

³ Este término nació hacia finales de la década del 70, luego de la irrupción del punk en Gran Bretaña y en Estados Unidos. Este concepto se emplea para definir a un género musical que refiere a las “nuevas olas” de músicos/artistas/bandas que surgieron como alternativa a las tendencias hippies, sinfónico-progresivas y punks (aunque mantengan una relación social estética y discursiva con estos últimos y con los llamados Mods de la década del 60, cuyo máximo representante fue la banda The Who). El *new wave* amplió los límites del rock, uniendo influencias y anunciando los rasgos específicos del rock de los 80 que, en lo que concierne al discurso, se orientó hacia las fragmentaciones textuales, los eslóganes, el tono burlesco y las parodias.



que prosperaba al margen de la dictadura), la llamada trova rosarina⁴ (relacionada con cierta perspectiva utópica en clave democrática) y las vanguardias del punk, metal o reggae que tuvieron como denominador común el borde de la cultura hasta finales de la década del 80.

Sobre la noción de lo *pop*

Tomando en consideración las coordenadas de las agrupaciones pop, resulta necesario remarcar, de acuerdo a las proposiciones de este artículo, que el discurso lírico de rock pos-dictatorial propuso, a partir de diatribas, negociaciones, competencias, voluntades y/o entramados, una producción de sentido generalizada en torno a la construcción de libertades, la consolidación de la democracia, las identidades juveniles y la valorización de las diversidades sociales. De esta manera, salieron a la luz bandas con nuevos valores que en poco tiempo fueron partícipes elementales de la historia del rock argentino: Virus, Soda Stereo, GIT, Zas, Los Twist y Los Abuelos de la Nada (segunda formación), entre otros⁵.

La libertad, como concepto dinámico y provocador, se erigió como uno de los vehículos de sentido más abordados por parte del rock argentino. En función de ello, el lirismo postulado por las manifestaciones de la cultura rock argentina recreaban, revelaban y entrelazaban discursos sociales vinculados contextualmente con lo decible y no decible en el marco de la época. Precisamente, las enunciaciones expuestas en las líricas producidas en dicho período proporcionaron nociones de libertad y profundizaron la creación de espacios de libertad, que, si bien habían sido aludidos o nombrados en décadas anteriores, se hicieron efectivos durante la naciente democracia. Tras la trágica finalización de la Guerra de Malvinas, el rock argentino buscó afianzarse en los medios de comunicación con la intención de escalar singularidades y simbolismos. De esta manera, la divulgación de las producciones del rock per-

⁴ Con este nombre se identifica a la generación de músicos de la ciudad de Rosario, surgida a comienzos de la década de 1980. El movimiento se caracterizó por vincular el rock, el tango y el folklore con líricas poéticas y narrativas con intenciones netamente literarias. Entre los músicos más destacados se encuentran Fito Páez, Juan Carlos Baglietto, Jorge Fandermole, Silvina Garré, Adrián Abonizio, Fabián Gallardo, Rubén Goldin, Lalo de los Santos, Ethel Koffman, entre otros.

⁵ En este sentido, se entiende que tanto Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota, como Los Violadores o Sumo pertenecen a una esfera distintiva, más vinculada con una postura rocker y punk marginal.



mitió atravesar fronteras y generar ligazones con una industria cultural⁶ que había menospreciado sus estéticas en años anteriores. En este caso, el rock argentino desempeñó un papel importante en la socialización y la re-socialización de los jóvenes que en plena dictadura cívico militar asistieron al derrumbe de sus derechos (Vila, 1985). Distintos grupos del rock argentino que se manifestaron en democracia abrazaron la identidad del pop, se abocaron a la profusión semántica de sus discursos e intentaron apartarse del culto singular y para pocos con el objeto de reubicar así libertades en pugna y abordar identidades desde instancias discursivas y comunicativas variadas (medios de comunicación, panfletos, discos y letras, por ejemplo).

Desde sus inicios, la cultura rock argentina se mostró a favor de una búsqueda de autenticidad que funcionaba como una brújula de orientación hacia la masividad, denostando así las articulaciones pop y su supuesta procedencia complaciente y superficial. La cultura rock argentina se articulaba en pos de las desentovaduras generales del “movimiento”, a partir de un pensamiento “auténtico” y de distinción entre lo valioso y lo prescindible.

El marco temporal seleccionado (1982-1989) permite admitir la re-conceptualización del carácter masivo de la comunicación y el replanteo del *pop* como objeto trasgresor de la cultura rock. Por consiguiente, resaltan las contradicciones que trajo consigo el estilo *pop* en el rock de dicho período porque, en su sentido más amplio, sirvió de contexto para que un sentido de posmodernidad lograra desarrollarse francamente durante las décadas de los 70 y 80 en distintos puntos del mundo.

Precisamente, durante los 60, el estilo pop había representado en el arte un nuevo estilo de vida para las nuevas generaciones, sobre todo porque se rebelaba contra la autoridad y aspiraba a liberarse de las normas impuestas por la sociedad. En aquellos años, la idea de lo *pop* era integradora, y parecía suprimir la distancia del arte en relación con el resto del mundo y el resto de la experiencia. Sin embargo, el arribo del *pop* produjo una eclosión en las dos últimas décadas del siglo XX, puesto que “el arte se hizo profano, concreto y adecuado para la recepción masiva” (Huysen, 2002: 249).

⁶ Se toma este concepto a partir del desarrollo histórico proporcionado por Theodor Adorno y Max Horkheimer para referirse al desarrollo de ciertos medios técnicos y bienes culturales masivos en relación con la economía capitalista.



Claude Chastagner remarca que el *pop* está doblemente inscripto en la cultura popular, debido a que se presenta como objeto y como comentario: “El *pop* hace visible y seductor el principio comercial gracias al lenguaje del mercado, y tiene a la vez una mirada crítica sobre este lenguaje y, por consiguiente, sobre este principio” (Chastagner, 2012: 109). En consecuencia, la tendencia pop que aglutinó a distintos artistas durante la década del 80 dispuso un rock argentino con lugares por explorar y con letras que exponían y dramatizaban los mecanismos del poder operantes en la vida cotidiana. Siguiendo a Simon Reynolds y su análisis sobre la relación del *Pop-rock* en la Inglaterra de la década del 80, es posible señalar que la oleada de bandas que “militaban” en esa orientación

demostraban que ‘lo personal es político’ al diseccionar el consumismo, las relaciones sexuales, las nociones de sentido común acerca de qué es natural o normal y los modos en que las vivencias más espontáneas se hallan en realidad determinadas de antemano por fuerzas superiores (Reynolds, 2013: 25).

Particularmente, la exposición del rock argentino se hizo conocida a partir de sus niveles caóticos, contradictorios y confusos con la industria cultural o la estética *pop*, pero también dio lugar a situaciones disidentes que permitieron aspectos esperanzadores que marcaron tensiones y reajustes a partir de los discursos líricos. Tomando como referencia los discursos mencionados en las instancias líricas de cada banda/artista/músico, 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.

La convivencia entre los diferentes discursos se certificó y se autenticó en un mismo campo de manifestación y difusión. De esta manera, se destacan las distintas estrategias y los diversos intereses de subsistencia que supo buscar el rock argentino en un contexto complejo de libertad y democracia. Al mismo tiempo, resulta interesante hacer hincapié en la tensión que generó el movimiento desde sus líricas, en pos de la consolidación de una conciencia democrática basada en la libertad y la valorización de la identidad del joven en un contexto de transición y complejidad.



Debates y diatribas: consideraciones finales

La reconstrucción y reconsideración y análisis de los debates vinculados a la incidencia del pop en el campo del rock argentino, involucran una historización que articula y proporciona una ayuda decisiva para comprender planteos y respuestas a cuestiones socio-históricas en el terreno de la cultura juvenil y la esfera de la industria cultural.

Para concluir, es posible señalar que las claves de las bandas/artistas/músicos de orientación *pop* prendieron aspectos en los jóvenes (sobre todo provenientes del teatro, el cine y la música rock, naturalmente) y promovieron discursos que fueron adoptados durante el período mencionado (por dar sólo un ejemplo). A partir de códigos de ironía, burla y parodia, los discursos de las bandas de rock, de vinculación *pop*, precisaron un estado momentáneo y dinámico de la sociedad argentina (desde un plano urbano, claro está). Estos nuevos discursos del rock argentino se establecieron, en principio, a partir de una “popización” (predominio de las instancias comerciales del *pop* por sobre las nociones contraculturales del rock) y luego como consecuencia de un discurso de tenor oscuro, sombrío y de intención apocalíptica. Desde ambas instancias, 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.

En este sentido, el carácter del lenguaje textual ambiguo del discurso rockero generó conexiones, pero también tensiones con la industria cultural. El rol de la cultura rock durante el período 1982-1989 promovió una abstracción crítica en torno al alcance de un movimiento que, desde sus discursos, convivió (y en algunos casos padeció contradictoriamente) y se relacionó de un modo inédito con la industria cultural. Las nociones de tracción y negociación que empleaban los lenguajes textuales de las líricas, oscilaban entre la mirada del divertimento y de lo apocalíptico en pos de la liberación y la conceptualización de las libertades en plural.

Se cree que el principal valor de estas líricas consistió en hacer valer y en priorizar los impulsos estéticos y diferenciales (antagónicos) postulados por el discurso social del rock argentino. En este aspecto, las conceptualizaciones de libertad propuestas por la cultura rock argentina de los 80 permiten verificar hoy en día, profundas tramas culturales que entretejieron los



sentidos contextuales de la sociedad, a partir de canciones, es decir, discursos que, indudablemente, enriquecen el análisis lingüístico y el estudio de las prácticas sociales a posteriori. Teniendo en cuenta dicho escenario de complejidad conceptual, la tesis doctoral de investigación señala la tensión que trajo consigo la concepción del rock argentino, en clave *pop*, a partir de las construcciones discursivas de la libertad y sus vínculos con el contexto de advenimiento democrático. En función de ello, las tramas discursivas de las líricas de dicho período remarcaban debates que se interrelacionaban y colocaban en cuestión polémicas que resaltaban las articulaciones entre la cultura rock y la irrupción del *pop*.

Bibliografía

- Alabarces, Pablo (1993). *Entre Gatos y Violadores. El rock nacional en la cultura argentina*, Buenos Aires: Colihue.
- Alabarces, Pablo (2008). “Posludio: Música popular, identidad, resistencia y tanto ruido (para tan poca furia)”. En *Revista Transcultural de Música Transcultural Music Review*. Buenos Aires.
- Angenot, Marc (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Berti, Eduardo (1994). *Rockología, documentos de los '80*. Buenos Aires: Beas Ediciones.
- Chastagner, Claude (2012) *De la Cultura Rock*. Argentina: Editorial Paidós.
- García, David (2009). “El lugar de la autenticidad y de lo Undergorund en el rock”. En *Revista “Nómadas”*. Bogotá.
- Huyssen, Andreas (2002). *Después de la gran división. Modernismo, cultura de masas, posmodernismo*. España: Adriana Hidalgo editora.
- Keightley, Keir (2006). “Reconsiderar el rock”, en Frith, Straw y Street (Comp.). *La otra historia del rock*. Barcelona, Ediciones Robinbook, pp. 155-194
- Landi, O. (1984). “Cultura y política en la transición a la democracia”. En *Nueva Sociedad*. Venezuela: Universidad Nacional de Caracas
- Pujol, Sergio (2005). *Rock y dictadura*. Buenos Aires: Editorial Emecé.
- Pujol, Sergio (2007). *Las ideas del rock*. Buenos Aires: Editorial Homo-Sapiens.
- Reynolds, Simon (2013). *Postpunk: romper todo y empezar de nuevo*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Van Dijk, Teun (2001). *El análisis crítico del discurso y el pensamiento social*. Universidad Pompeu Fabra: Editorial Atenea Digital.
- Vila, Pablo (1985). “Rock nacional, crónicas de la resistencia juvenil”, en Jelin, Elizabeth (comp.). *Los nuevos movimientos sociales/1*. Buenos Aires: CEAL.