

El espíritu de *Letras*

Marcelo Belinche

Y la curva se produjo...

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

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

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

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

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

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

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

El hongo atómico las terminó.

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

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

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

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

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

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

Casi tres décadas después, el ciclo que se inició con la devaluación monetaria de 1975, se detuvo en la crisis de 2001. Sus motores fueron el endeudamiento externo, la pérdida del valor del trabajo y la concentración de la riqueza.

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

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

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


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

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

Era previsible.

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

Los medios audiovisuales, la televisión en particular, han amplificado su influencia, pero en lo sustancial, el mecanismo es el mismo. Fueron y son productos de interpretación, generación de consenso y construcción de estética y consumo. Las computadoras y los celulares aceleraron las formas indirectas de contacto, pero responden a la timidez y la inseguridad típica en los adolescentes de hace tres décadas. La ropa y las modas superponen ecos del pasado. Los informes sobre sus características dicen, año a año, básicamente lo mismo.

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

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

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

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

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

Tal vez esté llegando otra curva.

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

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

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

En las escuelas públicas, el discurso se reproduce.

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

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


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

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

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

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

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



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

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

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

En la cumbre de la pirámide educativa, la universidad parece a salvo de este debate de fondo, aunque suelen producirse conmociones cuando surgen informes sobre deserción o sobre la prolongación en el tiempo en las aulas para la obtención de un título.

Las conmociones son leves, ya que la continuidad lógica del discurso que acepta las limitantes en los ingresos, es la permanencia y la finalización sólo de los mejores.

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

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

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

En las universidades se formaron buena parte de los jóvenes de los 70, y su participación en las listas de desaparecidos estremece.


En los 80, la Juventud Radical movilizaba multitudes.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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


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

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

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

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

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



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

Imparable. Incontrolable.

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

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

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

Pero desconocía la potencia de la combinación de soportes múltiples actuando en simultáneo en la interpretación de un hecho.

Si los medios procesan la información, establecen criterios y emiten dictámenes, ¿quién examina a los medios?

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

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

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

Es desconfiar, preguntar y dudar.

Es tratar de ver más allá de lo evidente.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¿Dónde se aprende a escribir?

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

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

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

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

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

De la idea al papel, se producen las interferencias.

Si se despejan aspectos técnicos, suena mejor.

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

Después, viene el perfeccionamiento.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Por fin, si países como el nuestro son el campo de batalla de un mundo global; si en este campo se pelea por la energía y los recursos naturales violentamente y con resultado incierto; si en la tregua circunstancial que vive el sur de América, después de la devastación de las dictaduras y de las desnacionalizaciones de los 90, estas democracias con cierta sensibilidad social

permiten respirar un poco, la educación pública argentina debe ser concebida, en su matriz, como una forma de lucha contra la pobreza.

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

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

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

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

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

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

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

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

Abril de 2008



Maestro

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

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

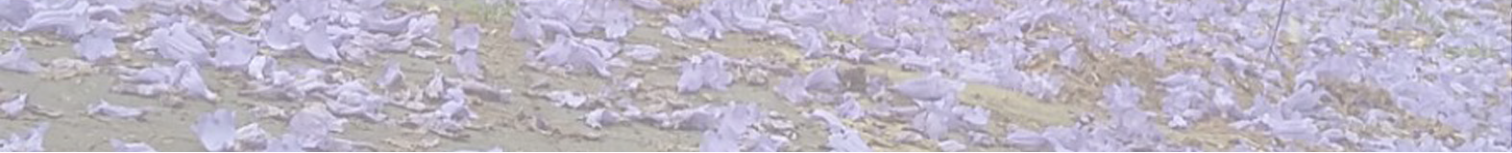
He realizado varias consultas con los maestros, y algunos me han dicho disparates interesantes, otros mentiras contemplativas, y al final uno llega a la conclusión de que no se sabe por qué se escribe.

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

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

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

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



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

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

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

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

Cuando pienso en el periodismo como modelo de escritura, también pienso en todos los colegas que me hecho en el camino, y si voy cada vez más atrás, aunque algunos no lo compartan, uno descubre que el origen de la literatura argentina está en el periodismo. Porque los tres textos fundamentales y fundacionales de la literatura argentina fueron escritos por periodistas, *El Matadero* de Esteban Echeverría, *Civilización y Barbarie* de Domingo Faustino Sarmiento y el incomensurable *Martín Fierro* de José Hernández.

Cuando uno ve este panorama y ve todo lo que se ha ido desarrollando, uno empieza a entender que junto con el oficio de contar historias, nosotros también tenemos otro oficio, que es el de dejar testimonio. Y acaso la escritura sea eso, viene



de “dejar un testimonio” no de nuestro paso por el mundo ni por la vida. Es dejar un testimonio de los tiempos que hemos vivido.

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

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

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

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

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

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

Acabo de cumplir sesenta años, y voy a seguir leyendo, no hay otra forma ya de vida, y seguiremos escribiendo. Ignoro qué nos deparará el destino en la escritura, pero sí en la lectura, porque uno sabe lo que va a leer y va a releer nuevamente,



como los clásicos del escritorio de mi padre, porque releer y entender qué fue lo que te marcó en la vida.

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

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

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

Martín Malharro



La lectura como modo de vida

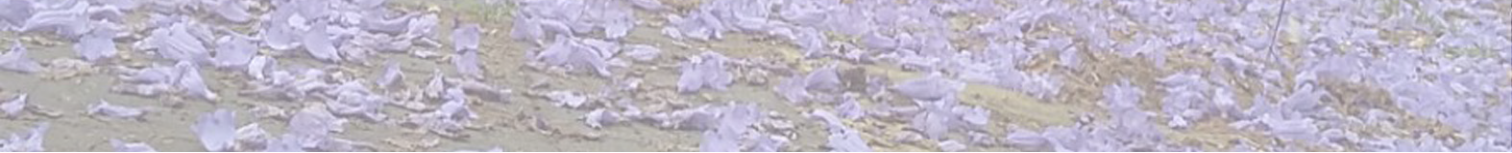
Charla con el Prof. José María Ferrero

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.

“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...

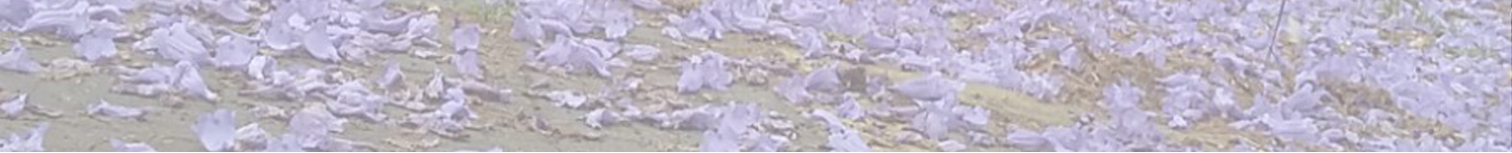


En relación a la secundaria, siempre tuve cursos grandes, terceros y quintos, y aún hoy me hablan por teléfono, me escriben, me llaman, y me vienen a visitar... Y tal vez es que siempre hubo pasión por la docencia. Una vez leí un reportaje a Angélica Gorodischer donde decía “yo no concibo la escritura 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 agregó 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 fulanito 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 qué 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...”.



Miguel Ángel Verdún: locutor, de oficio y profesión

María Daniela Allegrucci


Resumen: Lleva más de 20 años de profesión y es la voz del informativo de Mitre AM 790. Escribe, locuta e informa todas las mañanas con una audiencia que los mantiene líderes en el aire. Una entrevista a Miguel Ángel Verdún, un locutor nato.

Palabras claves: radio – medios – escritura – personajes – locución

Nació en Lanús, en pleno conurbano. De chiquito, siempre supo que su carrera estaría frente a un micrófono. Escribe y locuta sus propios boletines todas las mañanas en Radio Mitre. Muchos hablan del carisma, otros de garra y profesionalismo, lo cierto es que esa carrera, varias veces vapuleada, hoy está en auge. La voz de las palabras, esta vez de la mano de un locutor. Se llama Miguel Ángel Verdún, tiene 50 años y la mitad de su vida es lo que lleva en su profesión. En el año 1989 se recibió como Locutor Nacional en el Cosal (Instituto Superior de Comunicación Social) de Capital Federal y ahí se abrió al mundo. Ha realizado varios trabajos en televisión y radio, como en La Red y desde 1995 en Mitre, en el informativo de la mañana. Trabajó con los más grandes del éter, ganó varios premios Martín Fierro y, además, es hincha fanático de Lanús. Una entrevista a fondo para conocer el trabajo, la adrenalina y los desafíos de una carrera que sabe de múltiples lenguajes.

Periodista: ¿Cómo es un día tuyo?

Miguel Ángel Verdún: Me levanto muy temprano, a las 4:00, me preparo para ir a la Radio y empezar el programa de las 5:00. A las 6:00 concluye, y empiezo a trabajar para los boletines de “Mitre Informa Primero” que van cada media



hora. A las 13:00, va el panorama -que es un resumen de lo más importante del día- y termino mi turno para volver a mis actividades privadas. Como verás, la mitad de mi vida, se la lleva mi profesión.

P: ¿Cuánto tiempo hace que estás en el Informativo de Mitre?

MAV: 20 años.

P: ¿En qué consta tu trabajo en la radio?

MAV: La radio es un medio de comunicación masivo que, con el correr de los tiempos, fue teniendo distinto tipo de protagonismo. La televisión, internet y las redes sociales, fueron ocupando lugares que antes tenía la radio, por eso tenemos que modernizarnos permanentemente, casi a diario, para no desactualizarnos. Una forma de avanzar es ir sumando tecnología a los proyectos. La radio es una organización en la cual trabaja mucha gente: locutores, periodistas, operadores, administrativos, marketing, ventas, mantenimiento; cada sector tiene jerarquías, gerencia, jefaturas, coordinaciones y empleados. Los programas también tienen sus jerarquías de un lado y del otro del vidrio. En el estudio: conductor, columnistas, locutor de piso. En la producción: coordinador de aire, productores. Los horarios se pueden dividir en grandes rasgos: primera mañana (6 a 10), segunda mañana (10 a 13), primera tarde (13 a 15), segunda tarde (15 a 19), noche y madrugada. Estos rangos horarios son aproximados, depende de la radio.

P: ¿Qué valor tiene la noticia en Radio Mitre?, ¿Cómo es la relación con el oyente?

MAV: Radio Mitre es periodismo, todo fluye por ahí, la información y la opinión. Las mediciones son mensuales y vamos primeros con cifras históricas. Más del 50% de share promedio, los oyentes se comunican con nosotros a través de los canales habituales, y también por redes sociales.

[„He participado en 15 premios Martín Fierros que ganó el Informativo de la radio, “Mitre Informa Primero”. Ya estar nominados es un reconocimiento y, ganarlo junto con el público y su fidelidad son los indicadores del buen camino“.]



P: ¿Cómo definirías este trinomio: escritura, radio, locución?

MAV: Si bien la escritura está íntimamente relacionada a la gráfica, va de la mano con las noticias y con los guiones de producción que son la base de lo que sale al aire. El resultado es la expresión, la locución. La ecuación sería: escritura+locución+radio.

P: ¿De qué forma jerarquizás, editás y seleccionás las noticias?

MAV: Nosotros somos editores también y valorizamos la información de acuerdo a su interés social. Aunque el criterio es subjetivo, tratamos de ir de mayor a menor en la jerarquización, según el impacto cuantitativo. Nuestra estructura de boletines tiene noticias generales (social, económico, político, policial, internacional), deportes y servicios (tránsito, pronóstico). Apertura y cierre es con datos del tiempo.

P: ¿Cómo se maneja la primicia, el chequeo de fuentes sobretodo en la primera mañana?

MAV: Los libros indican al menos tres fuentes seguras, hoy si una fuente es lo suficientemente sustentable, la primicia sale. El criterio es el mismo para cualquier horario. Cuando hablamos de la muerte de un dignatario, como el caso de Néstor Kirchner, se toma una serie mayor de precauciones. Se consulta más. Se chequea sobre lo chequeado. Se prioriza la seguridad de la información a la premura en darla a conocer.

P: ¿Cómo se combina la labor de periodista/locutor en radio?

MAV: Depende el área, en informativo, ambas van de la mano, imposible no combinarlas. Redacción y lectura forman parte del trabajo de una persona. Fuera del informativo, el locutor necesita una base periodística, estar informado, que tenga cultura general para que se pueda defender en cualquier área, aunque sea en una Fm musical.

[„El locutor necesita una base periodística, estar informado, que tenga cultura general para que se pueda defender en cualquier área“.]

P: ¿Qué tan importante creés que es el informativo en el medio radial?. Y en base a ello, ¿qué cosas no deberían faltar nunca en la elaboración de un boletín?

MAV: El informativo es un servicio y como tal, por menor extensión que tenga, no debe faltar intercalado en la programación radial; y esto debería ser en Am, Fm, y en formatos digitales. ¿Qué no debe faltar? Servicios: tiempo, tránsito, móviles en los lugares donde ocurre algo, buena y ágil redacción, lectura clara, pensamiento amplio para elegir la noticia, criterio para pensar un informativo como un programa de dos minutos, tres o lo que dure, y no como un espacio reducido que va cada media hora.

P: ¿Quiénes fueron tus mentores o referentes en la radio?

MAV: Muchos, la lista es larga y sería injusto dejar afuera a alguien. Yo elegí ser locutor escuchando locutores en las décadas de los 70 y 80, escuchando programas, observando la evolución de la radio. Dicen que la época de oro de la radio fue entre los 50 y 60, probablemente lo haya sido pero también creo que los 70 y 80 fue el perfeccionamiento. En los 90, hubo un amesetamiento y en la actualidad observo una involución. Hoy, la radio va en función de la televisión, contar lo que ya se vio; la evolución tecnológica no va de la mano de la creatividad y eso se le ofrece al oyente de hoy y a las nuevas generaciones de locutores.

Cual chico de barrio, nunca se olvida de sus orígenes y de todos aquellos que lo han ayudado y enseñado una carrera donde convergen los más variados públicos e intereses, asegurando siempre que „Con esfuerzo, siempre se puede“.

Conquistando nuevas fronteras

En el año 2013, la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA) y la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, firmaron un convenio de articulación con el fin de que graduados de la facultad puedan acreditar sus materias y acoplarse al Plan de Estudios de la carrera de Locutor Nacional del ISER para obtener el título en un año de los tres que conlleva la carrera.

Dicha articulación es parte de la demanda de los graduados y sobretodo del marco sociohistórico que plantea un nuevo



escenario de la radio y la televisión con la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, que promueve que el futuro profesional de la locución pueda desarrollarse en una gran diversidad de medios audiovisuales ya sean públicos, comerciales o privados sin fines de lucro.

A partir de abril de 2014, más de 160 alumnos se inscribieron en el plan de homologación de materias lo que permitió que ingresaran directamente en el tercero y último año de la carrera de Locutor Nacional. “Este es un logro más de nuestra Facultad que supo escuchar las inquietudes de los egresados que tantas veces se acercaron a manifestar el anhelo de contar con una herramienta más que posibilite una inserción más rápida y completa en el mercado laboral”, afirma Sebastián Iasenza, director del Departamento de Graduados.

La carrera de Locutor Nacional apunta a que el egresado esté preparado para conducir programas en medios audiovisuales y radiales; elaborar los textos para la realización de programas radiales y televisivos en su diversidad de géneros; comunicar de forma creativa la información que la empresa u organización de medios audiovisuales y radiales quiera difundir; realizar el doblaje y la creación de diversos personajes y personalidades para ser emitido en los medios audiovisuales y radiales.

Los estudiantes cursan semanalmente seis materias del plan de estudios que el Instituto Superior de Enseñanza Radiofónica (ISER) propone en la carrera, en las dos sedes pertenecientes a Periodismo.

Entre el mes de noviembre y diciembre, los 17 alumnos con los que cuenta la carrera, cumplieron con la aprobación de las materias de Locución y finalmente rindieron el examen habilitante que los habilita como profesionales de la voz.

El evento se consideró como un hecho histórico ya que era una demanda de los graduados que pretendían ampliar el campo laboral, más aun con los principios de la nueva Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual que promueve el acceso plural a éstos soportes.



Martín Malharro: Maestro



Educación 2.0: el empoderamiento a través de las TIC

Alma Carrasco - Ailén Stranges

Resumen: Las aulas virtuales, los foros de debate, los chats, las videoconferencias son algunos de los recursos que ofrecen las plataformas online para la interacción entre los alumnos y los docentes que estudian a distancia. Si bien el vínculo que allí se genera dista del que surge en los espacios áulicos tradicionales, permite establecer otros parámetros en las relaciones y en los intercambios de contenidos que hacen a la formación académica.

El uso de las TIC en los procesos sustantivos de enseñanza/aprendizaje hicieron que se prestara especial atención a la creación de recursos didácticos, a su utilización y su desarrollo en los espacios educativos actuales que han sido transformados por la evolución de las tecnologías.


Un ejemplo concreto es el Seminario-Taller de Prácticas del Lenguaje digital extracurricular que se dicta en el marco del Taller de Comprensión y Producción de Textos de la Licenciatura de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. En él, los alumnos trabajan las dificultades de escritura en relación a la ortografía, la coherencia, la cohesión y la puntuación.

A partir del año próximo, el objetivo es armar una página web y un curso en *Aulas Web UNLP*, la cual será una herramienta posible de aplicarse en otras facultades y universidades públicas. Hay que considerar que las dificultades en la escritura y la lectura son algunos de los factores por los cuales los/as alumnos/as deciden abandonar la universidad, por lo que es indispensable pensar y repensar estrategias que los contengan.

Palabras clave: universidad - educación a distancia - escritura - lectura - TIC.

Educación a distancia

“Enseñar es crear condiciones, acercar contextos, integrar realidades, facilitar tareas y recursos para que las personas



desarrollen su proceso de aprendizaje construyendo, modificando, ampliando y enriqueciendo sus conocimientos”¹. La irrupción de las tecnologías de la información y de la comunicación en las diversas esferas de la vida social provocó una ruptura definitiva en las barreras del tiempo y del espacio. Las instituciones educativas, en este marco, no podían estar exentas de estos cambios que proponen un nuevo paradigma en los métodos de enseñanza.

A partir de esto, la educación a distancia se constituyó en una realidad efectiva con internet como el medio indispensable para su desarrollo y crecimiento. Las aulas virtuales, los foros de debate, los chats, las videoconferencias son algunos de los recursos que ofrecen las plataformas online para la interacción entre los alumnos y los docentes. Si bien el vínculo que allí se genera dista del que surge en los espacios áulicos tradicionales, permite establecer otros parámetros en las relaciones y en los intercambios de contenidos que hacen a la formación académica.

Por otra parte, esta modalidad, que se afianzó gracias a los avances en materia de comunicaciones y a la necesidad de generar instancias de aprendizaje más flexibles y dinámicas, presenta nuevas formas de escritura y de lectura. “No es lo mismo un texto que un hipertexto; entornos reales que entornos virtuales. Estas nuevas formas de acceso y de operación sobre la información, de aprender y de interactuar con el conocimiento deben ser tenidas en cuenta a la hora de pensar estrategias formativas”².

En base a esto último, se hace necesario pensar la educación a distancia y sus espacios virtuales como un entorno donde la tecnología y los recursos pedagógicos estén al servicio de una educación interactiva y de construcción colectiva. Aquí, el rol del docente se transforma en el de un tutor que acompaña el proceso educativo de sus estudiantes, sigue las trayectorias de cada uno y se convierte en mediador de los intercambios que realizan entre ellos.

¹ Definición del Dpto. de educación a distancia de la Universidad Nacional de La Plata. [en línea] Consultado el 30 de noviembre de 2015 en: <http://www.unlp.edu.ar/educacionadistancia>.

² “Mitos y perspectivas en la educación a distancia”. [en línea] Consultado el 30 de noviembre de 2015 en: <http://www.portal.educ.ar>



Algunos ejemplos


En la actualidad, la aplicación de las TIC y de los espacios virtuales de aprendizaje han originado transformaciones en la educación superior. El uso de ellas en los procesos sustantivos de enseñanza/aprendizaje hicieron que se prestara especial atención a la creación de recursos didácticos, a su utilización y su desarrollo en los espacios educativos actuales que han sido transformados por la evolución de las tecnologías.

En la actualidad, existe la posibilidad de realizar cursos/capacitaciones/talleres/carreras de grado y posgrado a distancia; así como también, semipresenciales. Por ejemplo, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) cuenta con dos espacios virtuales para el desarrollo de cursos y capacitaciones de posgrado a distancia.

Por un lado la *WebUNLP*, un sitio que apunta principalmente a la interacción entre docentes y estudiantes en foros de debate, la descarga de material bibliográfico pertinente y la comunicación instantánea entre los miembros de la comunidad educativa a través de diversos recursos pedagógicos; y, por otro lado, el *AULA CAVILA* que nació como un espacio de enseñanza superior del que forman parte las Universidades de La Plata, Córdoba (UNC), Entre Ríos (UNER), Extremadura (UeX), Virtual de Guadalajara (UVdG), Santa María de Brasil (UFMS), Santiago de Chile (USACH) y la Universidad de Porto (UP).

El objetivo primordial, en este caso, es facilitar el intercambio que permita el desarrollo de la investigación y la docencia en el ámbito universitario. En esta plataforma, se concretan cursos de capacitación y actualización docente, cursos y seminarios de posgrado, espacios de investigación, espacios para trabajos en redes colaborativas, actividades de extensión, carreras de posgrado y maestrías conjuntas.

Mediar las TIC no significa negarlas, rechazarlas o descalificarlas sino ofrecer oportunidades de lecturas diferentes, recursos para indagar, explorar, experimentar y crear. Los docentes tienen que saber reconocer lo que pueden aportar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de los grandes objetivos educativos que la sociedad actual requiere de la educación formal (Barberà y Badia, 2004).



Por esta razón y porque no se puede enseñar lo que no se conoce, desde el Ministerio de Educación de la Nación, durante la última presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, en el año 2014 se lanzó “Nuestra Escuela”, el Programa Nacional de Formación Permanente. Este programa apunta a la capacitación continua de los docentes para promover un cambio en las matrices culturales y pedagógicas que tienen lugar en las aulas argentinas, y transformar y mejorar la realidad educativa.

La escritura en un mundo 2.0

En la Licenciatura de Periodismo y Comunicación Social de la FPyCS de la UNLP se dicta el Taller de Comprensión y Producción de Textos I que tiene un Seminario-Taller de Prácticas del Lenguaje presencial extracurricular, desde el año 2007. A él asisten aquellos alumnos/as que tienen dificultades en la escritura; ya sea, ortográficos, de puntuación, de coherencia, cohesión.

Como no todos los/as alumnos/as que lo requieren pueden asistir a la clase (se da sólo una vez por semana), se implementó a partir del año 2015 la posibilidad de realizar Prácticas del Lenguaje Digital. Este consiste en un grupo privado de *Facebook* a cargo de un profesor, quien sube todas las semanas clases con actividades. Los/as estudiantes las descargan, las resuelven y las adjuntan por mensaje privado.

Como este sistema tiene algunas falencias y se podría enriquecer el aprendizaje si se crea una página web más interactiva que permita el diálogo entre los mismos alumnos, a partir del año próximo se implementará un proceso colaborativo de enseñanza/aprendizaje. Esto implica la modificación de las prácticas pedagógicas, redefinir el uso de materiales didácticos, plantear estrategias de evaluación considerando las nuevas relaciones entre alumnos y profesores que genera el uso de espacios virtuales partiendo de la especificidad del proceso educativo (Vera Quintana, 2015: 35).

El objetivo de armar una página web y un curso en *Aulas Web UNLP* va de la mano de la inclusión educativa. Será una herramienta posible de aplicarse en otras facultades y universidades públicas. Hay que considerar que las dificultades en la escritura y la lectura son algunos de los factores por los cuales los alumnos deciden abandonar la universidad, por lo que



es indispensable pensar y repensar estrategias que los ayuden. A lo largo y a lo ancho de todo el país, desde 2003, se fueron creando y fomentando políticas públicas que les permitieron a los habitantes acceder a beneficios y derechos antes impensados. La formación tanto de los/as alumnos/as como de los/as docentes dieron la oportunidad de mejorar la calidad educativa y que el pueblo se empodere de sus derechos.

Bibliografía

- Barberà, E. y Badia, A. (2004). “Capítulo 1. Del profesor presencial al profesor virtual”, en *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- “Educación a distancia en la UNLP”. [en línea] Consultado el 30 de noviembre de 2015 en: <http://www.unlp.edu.ar/educacionadistancia>
- “Mitos y perspectivas en la educación a distancia”. [en línea] Consultado el 30 de noviembre de 2015 en: <http://www.portal.educ.ar>
- Programa Nacional de Formación Docente: Nuestra escuela. [en línea] Consultado el 30 de noviembre de 2015 en: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar>
- Quintana, Mercedes Vera. “El contexto virtual en la educación superior: una propuesta metodológica”, en *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. Número 5. [en línea] Consultado el 30 de noviembre de 2015 en: <http://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/nuevo/files/No15/TEYET15-arto4.pdf>
- Universidad Nacional de La Plata (2015). “III Jornadas de TIC e Innovación en el aula: enlaces entre educación, conocimiento libre y tecnologías digitales” en línea. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, [Septiembre de 2015]. [en línea] Consultado el 30 de noviembre de 2015 en: <http://www.ead.unlp.edu.ar/>



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

Tomás San Juan - Emilia Storani

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 – ayudante – 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 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 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 nosotros/as 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

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



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 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 explaya 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/a?

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.



Bibliografía

- AA.VV. (2011). Programa de Apoyo y Orientación para la Permanencia de Alumnos (UNLP).
- Belinche, Marcelo (2008). “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.
- Viñas, Rossana (2015). Tesis doctoral “Ser joven, leer y escribir en la universidad”. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.



Educación 2.0: el empoderamiento a través de las TIC



Situarnos dentro del (con)texto

Agustina Fontirroig

Resumen: La construcción de sentidos en el vacío no existe. A los textos, así como a los escenarios, hay que leerlos y releerlos, descifrarlos, entenderlos, comprenderlos. Nada de lo que en ellos se escribe es casual. Indagar en las formas de comunicación es fundamental para comprender las relaciones que vinculan a los sujetos con los sentidos que construyen en grupos mediante procesos sociales, durante períodos históricos y en espacios determinados. En el camino hacia la comprensión de un texto, es imprescindible su articulación con la historia.

Palabras clave: lectura – escritura – construcción de sentido – contexto.

Desde el campo de la comunicación, se hace énfasis en que no existe la construcción de sentidos en el vacío. Y es que, tal como defienden otras disciplinas sociales, no existen sujetos aislados. En consecuencia, no se puede aprender a leer un texto si no se aprende sobre su contexto, entendiendo a este último concepto ya sea tanto en términos de momento histórico, político, económico, social y cultural, como así también a una biografía o historia de vida.

Siendo el comunicador un mediador, cuya una de sus funciones es poner al alcance de los ciudadanos la información sobre el mundo y la sociedad, la educación –y en especial la universitaria- guía al estudiante en los procesos de pensamiento, análisis, interpretación, capacidad crítica necesarios para incrementar el conocimiento y la aprehensión de los fenómenos sociales.

Hacer una lectura ingenua es, muchas veces, caer en un error. A los textos, así como a los escenarios, hay que leerlos y releerlos, descifrarlos, entenderlos, comprenderlos. Nada de lo que se escribe es casual. En este terreno, las casualidades no existen. El lector debe comenzar con el interrogatorio



y plantearse: ¿Desde dónde un autor escribe? ¿Desde qué postura plantea su texto? ¿Cuál es el fin? Esos son algunos de los requisitos al momento de realizar la comprensión de un texto dentro del aula.

Leer, pero leer finito. Intentar interpretar y captar cada una de las ideas que se plasman en una hoja. Y cabe destacar que el mismo operativo debe realizarse hacia una obra literaria, como así también frente a un artículo de opinión, a un discurso de propaganda, como a un posteo de Facebook, un folleto o a una investigación.

En consonancia con este escenario, el periodista, docente e investigador Washington Uranga y la Licenciada en Comunicación Social y Doctora en Ciencias Sociales Daniela Bruno reflexionan sobre dos grandes ejes de debate sobre la comunicación: el propio campo profesional y el académico. En este último, apuntan la mirada al sentido ético y social de la profesión ligada estrechamente con los modelos de formación académica. El interrogante que se plantean entonces es si la mayoría de las escuelas de comunicación se han enfocado más en la satisfacción de las necesidades determinadas por el mercado minimizando así la potencialidad del desarrollo de prácticas y promoción de profesionales creativos para otras áreas del campo, como lo son la lectura, la escritura y el análisis de discursos.

Uranga también introduce una problemática que atraviesa la universidad en la Argentina al momento de afirmar que la academia necesita repensar su inserción y rol en la sociedad, reflexionando sobre los modos de intervención para realizar un aporte significativo, a lo que se puede incluir a la lectura y la escritura dentro de esa lucha. Muchas veces, escribir es convertirse en las palabras e ideas de quienes quieren decir algo pero no saben cómo o no cuentan con las herramientas para hacerlo.

La comunicación humana se entiende como el proceso en el que existe la intención de lograr una construcción conjunta de sentidos a partir de la circulación simbólica. En tanto, le asigna a la universidad la responsabilidad de su influencia en el desarrollo de los procesos sociales por lo que implica pensar a los sujetos que forman parte de ella como personas con vocación política y sentido de participación social.

Pablo Freire también escribió al respecto: “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la



posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto” (1982). Es decir, con la lectura es posible tener una percepción crítica.

Desde la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, ese desafío se presenta semana a semana, cuando desde el equipo docente del Taller de Comprensión y Producción de Textos I se espera que los estudiantes recorran y fortalezcan el abordaje de textos literarios seleccionados tanto “desde su contexto horizontal y vertical”, explorando sus temas, sus autores, y sus contextos con sus determinadas características sociales, económicas, políticas y culturales. En ese camino, es imprescindible la articulación con la historia.

Por ejemplo, *Sin novedad en el frente* (1929), la novela antibélica de Erich María Remarque, narra la historia de un joven soldado que abandonó sus estudios y tuvo que enfrentarse a los horrores de la Primera Guerra Mundial. En el texto se menciona el entrenamiento y el sufrimiento al que el protagonista, Paul Bäumer, estuvo expuesto. Remarque hace, a través de esta obra, una bajada de línea sobre lo que cree acerca de estas luchas. El escritor alemán fue partícipe en el primer conflicto bélico mundial, por lo que en la novela describe con claridad y compasión haciendo de esos párrafos un testimonio de la experiencia trágica que él mismo vivió cuando era joven. Es por eso que desde la cátedra se hace tanto o mayor énfasis en informarse más sobre el autor y contexto que el propio texto en sí.

En el cuento escrito por Katherine Mansfield, “La fiesta en el jardín” (1922), la protagonista encarna a una joven que se resiste a seguir el modelo impuesto por sus padres y renuncia a la vida aristocrática provocando conflictos en la familia. De ese texto se desprenden temáticas como la caracterización sobre la clase alta, presente cuando la autora describe a los personajes como sujetos superficiales y egoístas que son capaces de realizar una fiesta aún sabiendo que, cercano a su vivienda, un hombre falleció.

Y en cierta forma, la lectura detallada es imprescindible también por una simple razón: entra en juego la semántica. El lingüista francés Pierre Giraud sostenía que “un nombre puede tener varios sentidos” (1955) y propuso distinguir entre



sentido de base y sentido contextual. El primer concepto comprende a la significación primaria y más usual de la expresión. El sentido contextual, como su nombre lo explicita, implica la significación en función de la situación y del contexto, presentes en cualquier ámbito.

Dan cuenta de ello obras como la de Charly García, músico argentino, cantando a esos famosos “Los dinosaurios” (1983), que no hace referencia a animales de gran tamaño, sino que estos no son más que los militares responsables de la última dictadura cívico-militar de 1983 en la Argentina.

*“Cuando el mundo tira para abajo
es mejor no estar atado a nada,
imaginen a los dinosaurios en la cama”*

De allí nace la comparación con tales bestias. Incluso, con la frase “Cuando el mundo tira para abajo, yo no quiero estar atado a nada” se hace énfasis en uno de los métodos de exterminio utilizados durante la época que consistía en arrojar a los desaparecidos al río con piedras atadas en sus pies.

María Elena Walsh, poetisa, compositora y dramaturga argentina, fue otra de las artistas que también supo versionar contextos en sus canciones. En “Marcha de Osías” (1998), una de esas canciones de las que quien escribe era fan en su niñez, se refleja la historia de Osías, un obrero que dedica su vida a trabajar para satisfacer las necesidades de otras personas. Es explotado por su condición social y no tiene los ingresos suficientes como para poder complacer sus propios intereses, lo cual connota la inestable situación económica que atravesaba el país.

*“Osías el osito en mameluco,
paseaba por la calle Chacabuco,
mirando las vidrieras de reojo
sin alcancía pero con antojo”.*

Otro ejemplo de cuán importante es saber leer -pero leer detalladamente- se presenta al momento de comprender hasta un panfleto o propaganda, cualquiera sea su objetivo. Hace unos meses, un folleto de un partido político en Argentina intentaba ponerle fin al contagio del sida. La imagen utilizada para simbolizar el mensaje fue la de un cuerpo femenino con



una cremallera en la zona íntima, lo cual desató un sinnúmero de críticas porque la reflexión que incitaba era algo así como la idea de que, para que una mujer no fuera víctima del contagio debía mantenerse distante a tener relaciones sexuales. El mensaje de fondo era que la mujer era que el contagio del sida se acababa cuando la mujer fuera quien se cuide, lo cual remite a un pensamiento machista.

Indagar en las formas de comunicación es fundamental para comprender las relaciones que vinculan a los sujetos con los sentidos que construyen en grupos mediante procesos sociales, en períodos históricos y en espacios determinados. La comunicación todavía es un campo que se encuentra en construcción. No obstante, el desafío se presenta en garantizar que el campo de la comunicación se entienda como una formación multidisciplinar y transdisciplinar que supere el ámbito de los medios de comunicación y las oficinas de relaciones públicas y se traduzca en más análisis e investigaciones en comunicación. Si bien los avances se vienen manifestando en la comunidad académica, este imaginario resulta simbólico frente al imaginario popular que continúa viendo la comunicación como periodismo puro.

Bibliografía

- Freire, Paulo (1982). *La importancia del acto de leer*. São Paulo: Cortez Editora.
- Giraud, Pierre (1955). *La semántica*. Edición, 2ª ed. Publicación, México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- Mansfield, Katherine (1922). *La fiesta en el jardín*. Editorial RBA, edición 2009.
- Remarque, Erich María (1929). *Sin novedad en el frente*. Editorial Ullstein Verlag.
- Uranga, Washington; Bruno, Daniela (2007). *Formación académica e imaginarios profesionales del comunicador y del planificador de procesos comunicacionales*. Buenos Aires, Argentina. [en línea] Consultado el 11 de noviembre de 2015 en: <http://comunitariaeinstitucionalcomunicacion.blogspot.com.ar/2007/04/texto-de-washington-uranga-y-daniela.html>
- Uranga, Washington (2002). "Investigar con vocación y compromiso político", en *Anuario de investigaciones 2001*, La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, pp. 208-213.



Situarnos dentro del (con)texto



Sobre gustos y un poco más

Tomás Grilli

Resumen: A partir de entrevistas realizadas a estudiantes de primer año, de distintas provincias y ciudades; ingresantes 2015 a la carrera de Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, pretendo realizar un ensayo teniendo en cuenta los cuentos y novelas que leyeron durante el transcurso de la secundaria, y reflexionar respecto al gusto por la lectura.

Palabras clave: lectura; Jóvenes; educación; gusto por la lectura; métodos de enseñanza.

Treinta entrevistas a jóvenes ingresantes. Las preguntas: ¿Cuáles fueron las novelas y cuentos que leíste en la secundaria? ¿Cuáles te gustaron, cuales no y porqué? ¿Lees en tu tiempo libre por elección?

Los puntos en común en cuanto a lectura obligatoria fueron *El poema del Mio Cid*, *El matadero*, *Martín Fierro*, *Don Quijote de la Mancha*, *El lazarillo de Tormes* y cuentos de Julio Cortázar y Edgar Allan Poe.

La mayoría mencionó primero los cuentos de Cortázar, o novelas que les habían permitido elegir, la literatura que más había disfrutado era la primera en ser mencionada. Luego recordaban al *Quijote*, les preguntaba por el *Mio Cid* y respondían con frases como “uh garrón”.

Durante los primeros pasos por la secundaria, por lo general, es cuando se realizan las primeras lecturas críticas y análisis, pero por sobre todo es durante estos años, que se desarrolla o no, el gusto por la lectura.

Se plantea siempre que existe una resistencia de los jóvenes a leer. Que el desafío de los profesores de literatura, es lograr que los chicos se interesen por la lectura; y es ahí donde veo los primeros puntos a analizar.



En primer lugar, a ninguno de los entrevistados le gustó leer ni *El Poema del Mio Cid*, ni *El Quijote*. Aparecían respuestas como “se me dificultaba leerlo, no entendía muchas de las palabras y me terminaba aburriendo”. En segundo lugar, no se les explica el porqué van a leer ese texto, y mucho más importante el porqué hay que leer.

Nos “formamos” bajo una filosofía de obligatoriedad durante todo el ciclo escolar, leemos porque nos dicen que tenemos que leer. Leemos para poder pasar la materia.

Desde chiquitos, se nos leen cuentos, cuentos fantásticos, de aventuras, de magia, de princesas, de caballeros. Empezamos el colegio, la primaria, y nos enseñan a reflexionar, a sacar conclusiones sobre fábulas, sobre mitos griegos. Esos los recordamos toda la vida.

Pasamos a la secundaria y lo primero que nos dan para leer es, por ejemplo, *El Mio Cid*, nos llama la atención un lenguaje antiguo, un formato distinto, es un poco más largo que todo lo que veníamos leyendo, la lectura se dificulta y nos preguntamos, ¿para qué me sirve?

Nos toman el examen, tenemos que resumir “X” capítulo, resumir el “Segundo cantar: las bodas”. Pasamos al *Quijote*, nos acordamos de la obra de teatro que alguna vez vimos, la pelea con los molinos. No lo terminamos de leer, total ya conocemos la historia.

Entonces llega Cortázar, Poe; nos enamoramos. Nos gustan, decimos que son locos, que lo que escriben es genial, leemos “Continuidad en los parques” y “nos vuela la cabeza”. A la profesora también le gusta, charlamos sobre los cuentos y nos recomienda leer *Rayuela*.

Esos son los puntos en común de las entrevistas de chicos de distintos pueblos, diferentes edades y distintas instituciones.

Quizá el plan académico incluya *El cantar del Mio Cid*, y seguramente sea necesario conocer que es la primera obra narrativa extensa de la literatura española en una lengua romance. Pero lo que puede llegar a influir más allá de los gustos personales, es la forma en la que se presente el texto.

En el artículo “Contar para leer, esa es la cuestión”, Judith Vescovo aclara “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 mediadores” (2015).



Porque no nos enfrentamos a un problema de falta de lectura, sino de falta de interés por lo que se lee. Entonces el rol del maestro, el profesor, del mediador, debe ser el de transmitir lo que le genera en él mismo esa novela, ese cuento o el poema. Voy a sonar romántico, pero la pasión y los gustos se contagian y no se puede pretender que los jóvenes nos interese por un texto que se nos presenta sólo como necesario para aprobar el año.

Otro lugar en el que hacer foco, es en que la mayoría, lee en su tiempo libre.

Salió la película “Los juegos del hambre”, mucha acción, chicos, chicas, peleas, un romance. Una estrategia de mercado, industria cultural, pero las novelas se venden. Los jóvenes leen.

Muchos de los entrevistados tienen leída la colección completa de las novelas de Harry Potter. Por elección, se sigue leyendo *Rayuela*, novelas policiales, cuentos de terror y suspenso.

¿Por qué no darles la posibilidad de elegir alguna novela para leer durante el año? Probablemente, conocer los gustos de los estudiantes, permita saber desde que lugar hablar, que les interesa, desde donde poder fomentar la lectura y esa sería una victoria para el sistema educativo y su relación con la juventud.

Seguir trabajando con el *Quijote*, pero contextualizando, pensarlo como parte de la historia, pensar el porqué se realizan obras de teatro para chicos de todas las edades, explicar que se tradujo en 48 idiomas. Hablar sobre la vida de Cervantes. Motivar una lectura crítica, contextualizada, no caer en la anécdota de los molinos de viento y nada más. Pero por sobre todas las cosas charlarlo, comentarlo, preguntar si les gusta o no, y que siempre estén presentes los porqués.

Para aprender a escribir, se debe escribir, pero la única forma de aprender a leer, es sintiendo. El mediador lo que puede llegar a hacer, lo que debe hacer, es generar curiosidad.

Que la lectura no se vincule con una tarea, con un deber, sino que haga referencia a un placer, que se realice por gusto y no por obligación y que ese gusto se contagie; porque como dice Fernando Savater, “se lee para encontrar sentido a nuestra presencia en el mundo y para confirmar nuestra alegría de estar en él” (Alzate Yepes: 2008).



Bibliografía

- Vescovo, Judith (2015). “Contar para leer, esa es la cuestión”, en *Letras*. La Plata: Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE), Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. [en línea] Consultado el 6 de diciembre de 2015 en: <http://perio.unlp.edu.ar/letras/arts/art6/>
- Alzate Yepes, Teresita (2008). “Huellas que marcan el gusto y el rechazo por la literatura”. [en línea] Consultado el 6 de diciembre de 2015 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2568Yepes.pdf>



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



“estatus 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.

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.



Trayectoria de cuatro escalones

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

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.



encontramos que cumplidos diez años de su ingreso, se gradúa entre un 15% y un 20% de quienes las conformaron originalmente.

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 descritas 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 cuestiones 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.



El derecho a la educación frente una encrucijada



El núcleo duro de la deserción

Rossana Viñas

Resumen: El concepto de deserción refiere al abandono de los estudios por parte del niño/a, adolescente, joven en cualquiera de los niveles educativos. Por supuesto, la interrupción de la formación educativa repercute no sólo en el presente de sus vidas, sino mucho más en su futuro. La deserción escolar se ve influenciada por varios factores: familiares, personales, económicos, migratorios, de salud, afectivos y pedagógicos, que aumentan el riesgo estudiantil hacia el abandono escolar. Este artículo trabaja desde la idea que el núcleo duro de la deserción se produce en los dos últimos años de la escuela secundaria y el primero de la universidad, y que las prácticas de lectura y escritura son herramientas fundamentales para el desarrollo académico.

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

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

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



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

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

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

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

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

Coincidiendo con ello, arriesgamos la hipótesis que el proceso comienza en realidad, en el cuarto año de la secundaria y se extiende hasta finalizado el primer año de los estudios superiores. Es en los dos últimos años del nivel secundario



donde se produce una primera deserción con respecto a los/as ingresantes a ese nivel; luego, una segunda, en la zona de pasaje de la secundaria a la universidad; y por último, en la universidad misma. El 16-17-18 se conforma como el núcleo duro de la deserción. Las edades de las decisiones.

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

Los cambios

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

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

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

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

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



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

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

Y a pesar de los sueños y las ilusiones, gran cantidad de estos jóvenes son desplazados –y nos atrevemos a la palabra expulsados- de los claustros universitarios. Justamente, un importante porcentaje abandona en el primer tramo de su carrera.

No obstante, esto no es nombrado en los discursos que circulan socialmente. Mucho menos se dice que en las instituciones educativas, perviven prácticas tradicionales muy alejadas de los saberes, las prácticas, las representaciones, los intereses y las necesidades de estos/as alumnos/as.

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

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

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



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

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

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

Sobre los/as estudiantes, la lectura y la escritura

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

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

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

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



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

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

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

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

Durante los 60 y los 70, se hablaba de un estudiante “futuro profesional”. Los 90 muestran un alumno “secundarizado”, más escolar, menos autónomo y menos atado al futuro; y también compartido con el mundo laboral. Sobre finales de siglo, y principios del nuevo, un estudiante compartido, con el mundo de las tecnologías de la información y la comunicación. Por otra parte, las transformaciones se siguen sucediendo y existe una mayor distancia entre los requerimientos de la universidad como institución y las respuestas posibles de los/as ingresantes. El ideal de estudiante exclusivo de los estudios no existe como tal. Hay más casos de los/as alumnos/as “de paso”, los/as indecisos/os, los/as alumnos/as-trabajadores, los/as que “prueban”, y los/as que realmente están decididos y “afiliados” a la institución pero de los cuales sus relaciones saber-tiempo no son homogéneas (Casco, 2007: 6).

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

Bibliografía

- Biolatto, Renato; Boccardo, Liliana; Lesquiuta, M. Cristina (2010). “Acceso y permanencia en una educación de calidad: el ingreso a la universidad, un puente a atravesar”. Congreso Iberoamericano de Educación: un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos. Buenos Aires, 13, 14 y 15 de septiembre de 2010.
- Casco, Miriam (2007). “Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación institucional”. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano ‘La Universidad como objeto de investigación’.

³ Idem nota 2.



- Casco, Miriam (2009). “Afilación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad”. En Revista Coherencia. Vol. 6 Nro. 11. Colombia, pp. 223-260.
- Ezcurra, Ana María (2011). *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines, General Sarmiento: Instituto de Estudios y Capacitación, Federación Nacional de Docentes Universitarios, Colección Educación, Serie Universidad.
- Korinfel, D. (2004). “Introducción” en *Juventud, Educación y Trabajo: debates en Orientación Vocacional, Escuela Media y trayectos futuros*. Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Rascován, S. (2004). “Las elecciones vocacionales de los jóvenes al finalizar sus estudios” en *Juventud, Educación y Trabajo: debates en Orientación Vocacional, Escuela Media y trayectos futuros*. Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Sileoni, Alberto (2012). “Una secundaria distinta y mejor para todos”, en Diario Página/12. [en línea] Consultado el 7 de junio de 2015 en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-200994-2012-08-14.html>
- Tejerina Sánchez, Isabel; Sánchez Rodríguez, Susana (2009). “La escritura académica en la universidad” en Martos Eloy - Rösing Tania M. K. (Coords.), *Prácticas de Lectura y de Escritura*. Universidade de Passo Fundo: UPF Editora, pp. 91-114.
- Tiramonti, Guillermina-Montes, Nancy (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial, Flacso.
- Viñas, Rossana (2014). Tesis doctoral “Ser joven, leer y escribir en la universidad”. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.



Los jóvenes desde afuera

Julia Moretti

Resumen: Los personajes principales de la película “Pizza, birra, faso”, de Israel Adrián Caetano están situados en la ciudad de Buenos Aires en la década de los 90, específicamente en 1998. En un contexto de pobreza, desigualdad social y ausencia del Estado, los personajes tienen que ingeniárselas para sobrevivir día a día. La mirada de los jóvenes de clase baja en esta película es peyorativa en un sentido, pero también rescata los valores de la unidad y el apoyo.

La construcción de la mirada sobre determinada clase social está muy influenciada por los medios de comunicación, en especial los que son hegemónicos. Si los personajes de “Pizza, birra, faso” viajaran en el tiempo y se hicieran presentes en la actualidad, habrían diferentes concepciones y miradas sobre ellos.

El objetivo es contraponer las acepciones que tendrían sobre estos jóvenes hoy en día y el contexto histórico en el cual estarían inmersos. Además, sería importante resaltar el poder y la importancia de los medios de comunicación en la actualidad y entender que ninguna de sus visiones es inocente.

“Pizza, birra, faso” se estrenó en enero de 1998. Dirigida por Adrián Caetano y Bruno Stagnaro, la película contaba con un presupuesto muy bajo pero significó un gran impulso para la industria cinematográfica del país. Los jóvenes protagonistas de la película son: el Cordobés, Frula, Megabom, Pablo y Sandra, que está esperando un hijo del Cordobés.

Los cuatro hombres viven merodeando por la ciudad de Buenos Aires, asaltando y robándole a la gente. La película comienza con el asalto a un pasajero de un taxi, vestido de traje y corbata, al que amenazan para que les de unas monedas. Cuando deciden liberarlo, se da a entender la relación de complicidad que tenían los ladrones con el chofer del taxi, que, durante el robo, aparentaba ser una víctima más.

En otra situación similar, los cuatro amigos se aprovechan de una persona discapacitada que no tiene piernas y que está



pidiendo monedas en una vereda de la ciudad. Esta escena resulta chocante. Los personajes se aprovechan de alguien que está en una situación similar o peor a la de ellos, sin importarles nada. En la escena del robo en un taxi, parece entendible que asalten a un hombre de traje que podría aparentar tener dinero. Pero en el segundo caso, genera impotencia la desconsideración y el egoísmo para con alguien que, además de estar en una situación económica parecida, tiene una discapacidad.

La película va mostrando diferentes escenas y hechos en los cuales los personajes intervienen para robar y sacar provecho de cualquier persona que tengan en frente: un jubilado, gente de un restaurante. Así, van organizando entre todos diferentes golpes y planes para juntar un poco de plata.

En uno de los variados robos que llevan a cabo, el plan era robarle la billetera a un jubilado. Cuando lo logran, comienzan a correr para escapar ya que había muchas personas siguiéndolos. Como Pablo era asmático, la huída se le dificulta y termina acostado en la camilla de un hospital con sus tres amigos alrededor.

Aunque existen a lo largo de la película conflictos y peleas entre los integrantes del grupo, la unidad y el compañerismo, aunque sea para llevar a cabo un hecho delictivo, están siempre presentes. Nunca se mueven o roban estando solos. Siempre es en compañía y en complicidad con sus compañeros. El neoliberalismo se encargó de exacerbar las individualidades y el egoísmo, pero no lo logró con este grupo de jóvenes y esto lo mostró Caetano en su película.

El contexto

En “Pizza, birra, faso” Caetano muestra la realidad cotidiana y corriente de un grupo de jóvenes de clase baja de la década del 90. En un contexto de marginalidad, desigualdad social, desocupación y altos índices de delincuencia característicos de la época, los jóvenes hacen lo único que saben hacer: robar. La película es muy realista en cuanto a los aspectos de la sociedad argentina en los 90.

Ninguno de los jóvenes manifiesta la esperanza o las ganas de salir adelante, de cambiar sus vidas. En ningún momento se muestra, por parte de los varones, de querer terminar con los robos y los asaltos. Sandra es la única que le pide al Cordobés



que deje de robar para evitar que lo metan preso. Si el Cordobés cumplía esta condición, podrían estar juntos y Sandra se iría de la casa de su padre que la maltrataba físicamente estando en los últimos meses de su embarazo.

Así, el personaje de Sandra es el único que pareciera intentar que los muchachos busquen otra salida, especialmente el Cordobés, que es el padre de su hijo. Sin embargo, éste no cumple con la promesa y organiza junto a sus amigos el robo de las cajas de un boliche que termina con Frula baleado y Megabom golpeado por la policía.

Entonces, Caetano muestra una visión de la juventud ligada a la delincuencia como única manera para poder sobrevivir. Por un lado, existe la desesperanza de algo mejor y el entender que esa vida (de robos y asaltos) es la única vida que existe. Pero que en la realización de esos actos, el apoyo entre todos juega un papel fundamental, como un aspecto positivo y un valor de cada uno de los personajes. Por otro lado, hay también una mujer embarazada, la posibilidad de una vida nueva y la huída del país como símbolo de empezar otra vez y dejar el pasado de delincuencia atrás.

En “Pizza, birra, faso” Adrián Caetano no presenta otra visión de los jóvenes. ¿Todos robaban y asaltaban para ganarse la vida? Probablemente, no. Pero en este sentido, el director muestra ese sector marginal que, a pesar de haber sido algo corriente en los 90, era también aquel sector olvidado y del que nadie se ocupaba o preocupaba.

Los argentinos que vivieron los 90, ese camino hacia la crisis del 2001, conocen bien cómo estaba el país. Algunos disfrutaron del uno a uno, otros lo padecieron y llegaron a perder todo, pagando todavía las consecuencias, quince años después. Lo que muestra Caetano de Pizza, birra, faso es otro sector de la sociedad en otra etapa de la vida diferente. Qué pasaba y qué hacían los jóvenes que supuestamente serían el futuro de Argentina.

El rol (o el no-rol) del Estado durante la década de los 90 junto a las políticas económicas y sociales neoliberales llevaron a que una parte de la juventud no encontrara otra salida a la situación que estaban viviendo que salir a robar y delinquir. La sociedad estaba en un estado de abandono y el poder estaba ligado a unos pocos.

En la actualidad la situación es muy diferente. 16 años después, el Estado cambió y con él la economía y la sociedad.



Hoy el Estado está presente y está llevando a cabo desde hace muchos años medidas sociales con el objetivo de dejar ese pasado neoliberal atrás, en especial para aquellos que hasta hace poco siguieron sufriendo las consecuencias.

¿Qué pasaría si el Córdoba, Frula, Megabom, Pablo y Sandra estuvieran en este contexto histórico, con las mismas características que tenían en “Pizza, birra, faso”? Si Caetano presenta a los jóvenes de los 90 como ladrones pero también como compañeros, ¿cómo estarían representados en la actualidad por los medios de comunicación hegemónicos?

Para un medio de comunicación concentrado que se benefició con el neoliberalismo y que solía halagar las medidas económicas de ajuste y la baja de los salarios, un gobierno que pregona la justicia social le rompe los esquemas. Durante el menemismo, el periodista Nelson Castro solía festejar las políticas de Domingo Cavallo, principal impulsor de la Ley de convertibilidad.

En diciembre del 2000, Castro decía en su programa “El juego limpio”: “El blindaje es la oportunidad que tiene la Argentina para despegar y crecer. El nombre que más fuerte suena allí es Cavallo. Ese es el nombre que da confianza”. Asimismo, Marcelo Bonelli en “Telenoche” afirmaba: “El megacanje es un alivio financiero que va a provocar un ahorro en los pagos de la deuda externa argentina”.

La opinión de estos expertos en economía no se correspondió de ninguna manera con la realidad del país en aquella época. El megacanje, llevado a cabo durante el gobierno de Fernando de la Rúa, consistió en postergar el vencimiento de las deudas por tres años y significó el aumento de la deuda externa a 56 mil millones de dólares.

Entendiendo las opiniones que tenían estos periodistas del grupo Clarín sobre una etapa que hundió a muchos argentinos, no resulta muy difícil conocer su opinión sobre las medidas de cualquier tipo de este gobierno. Desde el 2003, los medios radiales, gráficos y audiovisuales de este grupo mediático y económico no pararon de construir miradas negativas frente a las decisiones tomadas por el Poder Ejecutivo. Aunque después, en la realidad, se demostrara todo lo contrario, especialmente con el otorgamiento de los diferentes planes sociales.

Si los jóvenes protagonistas de Pizza, birra, faso estuvieran en el presente, probablemente no necesitaran salir a robar y



tendrían una vida muy diferente. Quizás sí hubieran necesitado realizar hechos delictivos en un principio por el desgano de buscar un trabajo, por ejemplo. Pero la situación respecto a los 90 y las oportunidades de empleo cambiaron mucho, en especial en la esperanza de las personas de progresar. Como se dijo anteriormente, el neoliberalismo apagó toda esperanza de salir adelante y en estos últimos años las cosas cambiaron. Los planes sociales significaron nuevas posibilidades para muchos argentinos. Posibilidades de cambio, de progreso, de salir de ese lugar en el que creían que estaban estancados. Los planes más importantes desarrollados y que siguen teniendo vigencia en la actualidad son: Argentina Trabaja, Asignación Universal por Hijo, Jefes y Jefas de Hogar, Familias, Seguro de Capacitación y Empleo, entre otros.

El Cordobés y sus compañeros podrían tener el plan Argentina Trabaja, que le daría una posibilidad de realizar tareas de limpieza, desmalezamiento y parquización, mantenimiento y pintura de edificios, etc. De esta manera se convertirían en monotributistas y el Ministerio de Desarrollo Social se encargaría de su mutual y se haría cargo de cualquier accidente laboral que le ocurra.

Esto comenzaría a dejar atrás esa vida en la que los jóvenes robaban y asaltaban para poder sobrevivir. Este plan, además de brindarles trabajo, los motivaría a salir adelante, a ser conscientes que hay otra vida muy diferente a la que venían teniendo.

La Asignación Universal por Hijo sería de gran ayuda para Sandra y el Cordobés, para empezar a construir su pequeña familia. Este plan es entendido como un derecho que le corresponde a los hijos de las personas que están desocupadas, trabajan en la economía informal con ingresos iguales o menores al salario mínimo, que perciban alguno de los planes en el que se incluye Argentina Trabaja, etcétera.

La otorgación de los planes sociales no es para cualquier persona que los pida. Reúnen una serie de requisitos que deben cumplirse y que tienen determinados objetivos. La mayoría tienen que ver con el desarrollo social, enfocados principalmente a la familia y al trabajo.

Durante el kircherismo, se construyeron dos miradas polarizadas por parte de los medios de comunicación sobre el gobierno y las medidas sociales y económicas llevadas a cabo. Por un lado se puede tomar como referencia a la Televisión



Pública como medio afín al gobierno y por otro lado a Todo Noticias o los noticieros de Canal 13 como medios en contra.

Si la Tv Pública tuviera que hablar sobre la Asignación Universal por Hijo y tomando el caso particular de Sandra, quizás mostrara una entrevista con la protagonista, contando en qué aspectos el plan la benefició, cómo le resulta de gran ayuda y qué significan este tipo de medidas sociales para ella y para el resto de los argentinos. Se tomarían, además, otras vivencias, las de aquellas personas que a partir de esta ayuda económica pudieron emprender un negocio propio o conseguir un trabajo.

Si se cambia el canal y se va hacia el otro extremo, TN no mostraría a alguien beneficiaria del plan que contara los beneficios o cómo mejoró su vida a partir de éste, sino que optaría por algún columnista que opinara sobre cuáles cree que serían los aspectos negativos del plan. Un discurso muy común relacionado a la Asignación es el que dice que fomenta la vagancia, que lo que necesita la gente es trabajo y no plata “de arriba”, entre otras cosas. De Sandra, por ejemplo, dirían que seguramente dejó su trabajo para poder cobrar la AUH.

En ambos casos, hay intereses de por medio. Cada uno muestra y oculta lo que desea de acuerdo a su línea editorial. Las dos visiones sobre un mismo tema, en este caso un plan social, son visiones que indudablemente se instalan en la sociedad y que son reproducidos todos los días.

De esta manera, la *Tv Pública* seguramente resalte los valores de la juventud, el querer superarse a pesar de las distintas dificultades y de cómo el gobierno en este sentido, les resulta de gran ayuda. *TN* haría hincapié en todo lo malo, como si los planes sociales no resultaran positivos en ningún aspecto y además, generalizando, como si todas las personas que cobran planes sociales son vagas y no quieren trabajar. En este sentido, la *Tv Pública* tampoco mostraría, por ejemplo, un caso en el que una persona hubiera dejado de trabajar por cobrar el plan social, porque su objetivo no es mostrar estos casos oportunistas.

Algunos aportes finales...

La mirada de Caetano sobre la juventud de la década de los 90 tenía tintes “negativos” y “positivos”, además de ser realista y congruente con lo que de verdad estaba sucediendo. No



hubiera ocurrido que Caetano hubiese mostrado robos, asaltos y saqueos y en la sociedad no estuvieran ocurriendo.

Si con esta nueva era política se hizo hincapié y se intentó sacar a flote a estos sectores populares principalmente afectados por el neoliberalismo, una gran influencia la tuvieron aquellos que también se encargaron de visibilizarla y no de ocultarla. Adrián Caetano se encargó, mediante el cine, de contar las historias de esos sectores y de convertirlas en protagonistas. De hacer totalmente lo contrario a lo que logró el neoliberalismo en los 90: marginar, discriminar y desigualar.

En la actualidad, esas miradas peyorativas por parte de los medios hegemónicos de comunicación hacia los sectores populares se siguen manteniendo. Pero durante estos años también surgieron medios alternativos que, si bien nunca van a llegar a tener el poder que tienen los conglomerados más importantes, brindan otra manera de ver las cosas, su manera de ver las cosas.

Hoy parece ser que las visiones sobre lo que pasa en el país son dos completamente diferentes. Cualquier ciudadano que se sienta a mirar televisión y pone *TN* y después la *Tv Pública*, piensa que los periodistas están viviendo en dos mundos distintos. Lo importante es adoptar una actitud crítica frente a ambos canales o noticieros. Reconocer y entender por qué un medio dice y oculta determinados aspectos y comprender qué se encuentra por debajo de la información que se brinda ya que ellos son los principales encargados de la construcción de sentido en la sociedad.

Adrián Caetano realizó un documental sobre Néstor Kirchner en el año 2013. El primer corte del filme no había convencido mucho a los productores pero luego fue subida a internet y transmitida por *Telefe*, sin estar terminado. Esta situación le molestó al director y, en ese entonces, manifestó por *Twitter*: “Mi vida son las películas, no la política”, para evitar ser relacionado con cualquier conflicto que tenga que ver con lo político.

Al hacer una película con una temática social tan influyente, es imposible no tener una visión en la que implícitamente no esté la política. Con la mirada sobre la juventud que decidió mostrar en *Pizza, birra, faso* Caetano está mostrando una determinada postura que, en la actualidad, se identificaría más con la *Televisión Pública* que con *Todo Noticias*.



Bibliografía

- “Asignación Universal por Hijo”. [en línea] Consultado el 2 de diciembre de 2015 en: <http://www.anses.gob.ar/prestacion/asignacion-universal-por-hijo-92>
- Informe de Duro De Domar (29-09-14). “Bonelli y Nelson Castro sobre blindaje y megacanje”, en Canal 9.
- “Pizza, birra, faso” (1998). Dirección: Israel Adrián Caetano y Bruno Stagnaro.
- “Programa Argentina Trabaja”. [en línea] Consultado el 2 de diciembre de 2015 en: <http://minsocial.noticiasgob.com.ar/institucional/programa-argentina-trabaja.htm>



Ningún lugar sagrado: monólogo terapéutico e instancia violenta

Cristian Secul Giusti

Resumen: Este artículo realiza un breve abordaje en relación a la vinculación entre texto, contexto y autor que se encuentra presente en el relato “Ningún lugar sagrado”, publicado en 1998 y escrito por el literato y traductor guatemalteco Rodrigo Rey Rosa.


“Ningún lugar sagrado” cobra especial importancia porque resalta una problemática existente vinculado con la historia de los exiliados de países latinoamericanos que deben huir de su tierra por cuestiones políticas o por avatares económicos. En este sentido, Rey Rosa señala diferentes vertientes de la situación política de Guatemala, arrasada por una guerra civil durante cuarenta años y contenida hasta cierto punto por un débil contrato de paz alcanzado en 1996.

Dicho cuento entonces advierte una construcción narrativa desde el monólogo, desarrollando así acciones y enunciaciones de ruptura, sin posibilidad de continuación fortuita y con constantes contramarchas. La constitución del marco monologal (que no solamente postula como interlocutor al propio personaje, sino también a su interlocutor) se constituye en relación a una relación terapéutica que se divide en sesiones, se advierte por separaciones en punto y aparte y por gruesos bloques articulados por puntos seguidos.

Palabras claves: Guatemala - Nueva York - guerra civil – violencia.

Rodrigo Rey Rosa es un escritor y traductor guatemalteco que se ha desempeñado como periodista y cineasta en Nueva York, Marruecos y países de Europa. Entre sus novelas se destacan “El cojo bueno” (1996) y “Piedras encantadas” (2001), mientras que sus cuentos, textos breves o micro-relatos podemos señalar “El cuchillo del mendigo” (1992) o “Ningún lugar sagrado” (1998).

Este último trabajo se destaca por darle nombre al libro de cuentos de su autoría, pero también por ser un relato que atraviesa las situaciones políticas complejas y críticas que



azotaron a Guatemala durante la segunda mitad del Siglo XX y, sobre todo, durante el transcurso turbulento de la década del 90.

Es posible advertir entonces un puñado de historias situadas en Nueva York que ponen especial atención en las zonas marginales, habilitando la aparición de parias y asesinos, y también ciertos recuerdos de una Guatemala violenta e impasible. En función de ello, Rey Rosa realiza un interesante contrapunto entre las violencias y soledades de la Gran Metrópoli y la propia ciudad capital de Guatemala.

El detalle escandaloso y violento del país centroamericano, como espacio de trayectoria y de enunciación en los relatos, se relaciona con una guerra civil que comenzó hacia finales de la década del cincuenta y concluyó, en términos específicos, en 1996, dejando una cantidad de muertos que podría encuadrarse en el marco de un Genocidio.

La guerra civil de Guatemala se desarrolló especialmente en el marco de la Guerra Fría entre Estados Unidos y la extinta Unión Soviética (URSS). La pobreza a grandes escalas, la corrupción en las instituciones públicas y la militarización del país admitieron el surgimiento de agrupaciones armadas que luchaban por un país sin desigualdades sociales. En ese tiempo, más de doscientas mil personas fueron exterminadas; más de seiscientas masacres fueron documentadas en memos y cartas privadas (e internas); cuarenta y cinco mil personas continúan desaparecidas aún hoy; más de cuatrocientas aldeas de pueblos originarios fueron destruidas progresivamente, y un millón de personas se vieron obligadas a desplazarse de sus hogares.

Rey Rosa, en su construcción como autor, no estuvo ajeno a esta situación y guerra civil lo empujó al exilio. A partir de ello, pasó largas temporadas en Estados Unidos, asentándose en Nueva York, ciudad que presentaba una situación dual: le permitió encontrar un lugar multicultural y también lo obligó a convivir con una perspectiva anti-inmigratoria -muy propia de la era republicana de Ronald Reagan y George Bush (padre)-.

¿Clínica de la doctora Rivers?

En los nueve cuentos que diagraman las líneas de Ningún lugar sagrado hay relatos de crímenes e historias de personas que sufren en la calle. Se advierten vagabundos que empobrecen



su andar a medida que el paso del tiempo los deteriora; inmigrantes que padecen la indiferencia; fanáticos religiosos que tratan de conservar sus aspectos más personales en un ambiente norteamericano abrasivo o riguroso; y diferentes ecos de la violencia política en un contexto de globalización forzosamente impuesta.

Sin dudas, el autor cuenta historias encarnadas en personajes individuales que revelan características de la sociedad a la que pertenecen. La elección, en ciertos cuentos, de apelar al registro de cartas o monólogos puede poner al lector en el lugar de destinatario, permanentemente interpelado por esa segunda persona que se utiliza para dirigirse a otro personaje pero que, finalmente, se lanza sobre quien lee.

Los personajes de los cuentos son un joven con delirios religiosos que vaga por la ciudad con una gallina al hombro -el mendigo apodado “El chef”-; una nena de ocho años que, sabiendo que le quedan pocos días de vida, le pide a su padre que le explique qué es el sexo; un condenado a muerte con la idea de suicidio asistido como solución para abaratar costos del sistema carcelario; la hija de un empresario corrupto y un grupo de poetas que a partir de sus conflictos y miserias conjuran una trama policial; y, por último, la historia de un refugiado a través del cual se cuenta el horror de la violencia y persecución política en Guatemala.

Este último relato, titulado “Ningún lugar sagrado”, se destaca entre los otros porque se construye a partir de un monólogo terapéutico en el que se aprecia el desarrollo contextual de Guatemala y la convivencia norteamericana, desde la vista de un exiliado. El protagonista principal actúa como un primordial enlace de historias que lo vinculan con su terapeuta, la misteriosa “Doctora Rivers”, quién solo aparece a instancias de la enunciación del relator. Del mismo modo, el relato se desenvuelve también a partir de otra señalización misteriosa que se relaciona directamente con el protagonista, quien no es nombrado ni apodado, sino destacado a partir de su propia trayectoria de vida.

En función de este marco, se aprecia la construcción narrativa del relato: el desarrollo de acciones se realiza y se expone en virtud del punto seguido, repetido hasta el hartazgo y marcado en relación con el propósito de generar una enunciación entrecortada, sin posibilidad de continuación fortuita y con constantes contramarchas.



Sobre este punto, el cuento cobra importancia porque resalta una problemática existente vinculada con la historia de los exiliados de países latinoamericanos que deben huir de su tierra por cuestiones políticas o por transformaciones económicas inexorables.

En este sentido, Rey Rosa utiliza el estilo monologal (que no solamente postula como interlocutor al propio personaje, sino también a su interlocutor) con el objeto de señalar diferentes vertientes que pueden atravesar y afectar a los sujetos que padecen el exilio y deben sobreponerse a las dificultades que atañe. La constitución del marco monologal se constituye en relación a los días y a las diferentes sesiones que se proponen por separaciones en punto y aparte. En tanto, cada monólogo se construye por bloques de puntos seguidos que van nutriendo la historia y van interrumpiendo el desarrollo de acciones.

No suelo ser muy hablador, ¿sabe?

A partir de su presentación como cineasta, el protagonista principal logra comunicarle a la “doctora Rivers” (la terapeuta que eligió para contarle su vida y sus avatares), las principales dudas que lo conmueven, los miedos que lo atormentan y las vivencias pocas veces exitosas en un país que le es ajeno. En consecuencia, el personaje destaca que nació en un lugar selvático, muy propio del paisaje guatemalteco y se posiciona como un hombre amante de la vida, la vegetación y las condiciones naturales: “En Guatemala. Yo soy de allá. El Petén. Es un lugar maravilloso. ¿Ha estado en la selva?” (Rey Rosa, 1998: 69).

A estas instancias, la situación de exilio se aprecia desde el primer momento, puesto que el protagonista especifica la frágil convivencia que le impone el espacio idiomático. Por esto mismo, se pregunta por la posible barrera que genera el idioma castellano que lo envuelve y también de su enfado al escucharse hablando en inglés: no encuentra identificación ni tampoco puede generar una conversación fluida porque los contextos de construcción colectiva se aprecian de un modo diferente en Nueva York, lugar en el que reside.

Del mismo modo, destaca el impacto que le genera el escenario multicultural de Nueva York, hacia la década del 90, debido a que lo interpela desde su formación históricamente vinculada con los aspectos religiosos, los enlaces sincréticos y las distintas características de la cultura popular que convivían en



Guatemala: “Ya no creo en nada de eso, ni en ella (la virgen), ni en su hijo ni en Dios (...) Así fui hecho, y probablemente así voy a morir. Lleno de supersticiones” (Rey Rosa, 1998: 71).


En consecuencia, presenta una constante representación en torno a su hombría, destacándola desde un lugar de “macho”, pero también en relación a una decisión hipócrita de la sociedad a medida que avanza en su relato. De hecho, abre opciones ambiguas y contradictorias: “Pero yo no soy homosexual, doctora (...) A lo más, con un travesti. Pero no sé, era realmente femenino. Ah, sí, de adolescente, otro chico un año o dos menor que yo me la chupó. Doce. ¿Yo a él? No. Habíamos hecho una apuesta” (Rey Rosa, 1998: 72).

Culpable. Hipócrita. Hasta el jueves, doctora

A partir de esta introspección que posiciona al protagonista en un lugar de inestabilidad, se insinúa que la política, como temática, se inmiscuye en el marco del monólogo y establece un escenario de violencia, desconcierto y desigualdad en la Guatemala que lo vio crecer: “No se vaya a ofender, pero creo que los norteamericanos tienen una asquerosa política exterior. Han hecho, siguen y mientras puedan seguirían haciendo atrocidades. Lo sé, por Guatemala” (Rey Rosa, 1998: 73).

Por lo tanto, este espacio permite que el protagonista se expone sobre el asunto específico de su país, atravesado, como se dijo inicialmente, por una Guerra Civil que deterioró y arruinó severamente distintos sectores de la sociedad guatemalteca, desde lo económico, hasta lo político y social. Y en este sentido, Estados Unidos contribuyó a menoscabar las esperanzas de paz y la conclusión de un enfrentamiento que se desarrolló durante cuarenta años:

Ellos, ustedes, han financiado, planeado, supervisado, las famosas matanzas de indios, de estudiantes, de izquierdistas en los últimos treinta años. No sólo han dado las armas, han fundado las escuelas donde han sido formados los dictadores, los especialistas, los asesinos y torturadores que han hecho todas esas barbaridades. Claro que no quiero decir que todos sean igualmente culpables. La prensa los tiene desinformados, es cierto, pero también es cierto que a muy poca gente aquí lo que ocurre verdaderamente allá (Rey Rosa, 1998: 73)



De acuerdo con ello, el contexto guatemalteco es lo que más se aprecia y domina el relato porque admite una situación de insatisfacción en el protagonista, quien dice no odiar a los norteamericanos, pero también los entiende partícipes del dolor que lo empujó coexistir en un ambiente sinuoso como el norteamericano. Los acuerdos de paz que alcanzó Guatemala hacia finales de 1996 son expuestos por el protagonista desde una narrativa de tensión y de desconfianza: “Sí, se ha firmado la paz, pero no existen garantías. No sé si usted ha seguido las noticias, pero hace poco la Revista *Newsweek* y *CNN* hablaban de un asesinato ocurrido allá” (Rey Rosa, 1998: 75).

En virtud de lo expuesto, este evento ocurrido en una escena de supuesta paz en Guatemala, permite que el monólogo frenético del personaje principal se discontinúe y tome ribetes personales (mencionando el activismo de su hermana, el asesinato político de su padre hasta la insinuación sexual con la doctora Rivers). En tanto, la historia se centraliza en el asesinato ocurrido en tiempos de paz y lo encuadra como un lugar para remarcar que la violencia continúa firme y tajante en su país: “Mataron a un obispo, un monseñor que había dirigido un trabajo importantísimo acerca de los últimos años de la guerra. El gobierno dijo que seguramente se trabaja de un crimen común, pero nadie lo tomó en serio” (Rey Rosa, 1998: 76).

Consideraciones finales

Para concluir, vale sostener que la literatura del guatemalteco Rodrigo Rey Rosa se especializa en crear mundos paralelos, puesto que proponen logros artísticos y exponen las situaciones de incomunicación, violencia y muerte.

En el caso específico de este relato, como se dijo, la preocupación por Guatemala resulta evidente y hasta coloca en crisis la situación de paz alcanzada hacia 1996. En este sentido, la presencia del personaje principal y, sobre todo, su enunciación articulada en monólogo, permite advertir una decisión de supervivencia ante la violencia.

Del mismo modo, el autor resalta cierta hipocresía social en relación a la unidad y la integración latinoamericana en los Estados Unidos o, específicamente, en la Nueva York de las luces zigzagueantes. En este sentido, Rey Rosa se postula como un artista crítico que enlaza su situación de autor para

fusionarla en una enunciación contextual que precisa revisión y escritura constante.

Bibliografía

- Rey Rosa, Rodrigo (1998). *Ningún lugar sagrado*. Barcelona: Seix Barral – Biblioteca Breve.
- Rivas, Edelberto (2006). “Guatemala: desarrollo, democracia y los acuerdos de paz”. En *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales (RCCS)*, 3 (2), México. 11-48.



El desafío de la gráfica

Luis Rivera

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

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

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

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



Mar de Fontcuberta dice que

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

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

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

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

Pero ahora bien, ¿es ese mismo acto comunicativo un fenómeno de comunicación de masas? Podría decirse que en función de



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

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

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

El desafío permanente

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

Allí están los desafíos de la gráfica. Que se maximizan cuando se tienen en cuenta las condiciones actuales de este segmento



del periodismo. Hay quienes sostienen que el camino obligado es la mutación de la información a la opinión, de la producción de noticias a su análisis, de un lenguaje descriptivo a uno interpretativo. Eso supone, de mínima, la reducción del problema. Porque estaría perdiendo uno de los pilares fundamentales de la actividad periodística, la información.

Un texto periodístico que se precie no puede prescindir de ese elemento sustancial. Si no se ofrece información, la noticia en sí misma no tiene condimento, no tiene sentido. Pero un artículo que sólo transite ese camino aséptico, casi quirúrgico, no sólo no tendrá impacto sino que perderá indefectiblemente en la pelea mano a mano con los medios electrónicos, más propensos a priorizar la velocidad por sobre la calidad discursiva. Si lo trascendente en el mundo virtual es llegar primero, en el mundo gráfico debe ser llegar en forma. Y esa forma tiene que ver con la riqueza discursiva, con la posibilidad de generar ideas, con las múltiples maneras de interpretación, con la alternativa de sopesar datos puros con sus significados. He aquí una de las disyuntivas: discurso periodístico tradicional o discurso narrativo. El primero es el clásico esquema de la primacía de los datos (la escuela periodística norteamericana) a través de la resolución de las 5W. El segundo, en términos generales, puede ser definido como la exposición de hechos relatables a través de una trama y un argumento (aquello que instauró en los medios el denominado nuevo periodismo de los años '60).

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

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



mos hacer un periodismo que se pudiera leer igual que una novela (Guzmán, 2013).

El periodismo moderno, por imperio del crecimiento que han tenido los medios de comunicación y por su creciente influencia, ha superado la dicotomía y hoy es impensado pensar en un estilo único de escritura. Una mera descripción informativa, como si se tratara de una mera acumulación de datos fríos y objetivos, carecerá de atractivo y quedará fuera del escenario que domina la cuestión mediática de estos tiempos: posicionamiento ideológico, postura política, creación de agenda, interpelación a los poderes fácticos y formales, modificación de conductas sociales. Por el contrario, un texto cargado de elementos decorativos y de excesivo enfoque en la trama del mismo, perderá la efectividad del factor noticioso y carecerá de un atractivo indispensable en el público consumidor de noticias.

Es en la síntesis entre estas dos formas que podría encontrarse un camino que le permita a la gráfica subsistir en tiempos de pronósticos sombríos sobre su futuro. La prensa escrita, en sus diversas variantes, significa lectura. Y la lectura conlleva tiempo. Y si hay tiempo, es imprescindible que haya qué leer. Por eso la gráfica periodística de estos tiempos debe convertirse, indefectiblemente, en un escenario de producción de textos que merezcan ser leídos. Con contenido informativo, pero con desarrollo de ideas. Con la dosis indispensable de elementos noticiosos, pero con el necesario aporte de la contextualización y la opinión. Son tiempos de medios de comunicación que juegan mucho más que una primicia, un dominio informativo o un liderazgo económico. Y en ese contexto, los periodistas, los informadores, no pueden prescindir del rol que les compete y que no es otro que aceptar las reglas de juego y construir un discurso que conjugue estos dos elementos.

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

De eso se trata, de seguir haciendo periodismo. Y en términos gráficos, de escribir, de lanzarse al maravilloso oficio de combinar palabras e ideas para construir lenguaje periodístico. Pero en esta historia, el informador no está solo. Pertenece a



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

En lo estrictamente técnico, hay un debate por asumir y que es el desafío planteado. Se trata de cómo escribir, en definitiva. Nada más y nada menos. A contrapelo de la rapidez y de la vorágine que todo consume con ansiedad, los medios gráficos conservan esa preciosa posibilidad de un tiempo más. Para pensar, para analizar, para contextualizar, para opinar, en definitiva, para hacer más rico el relato periodístico. Y eso lo convierte en un producto diferente, algo que necesariamente debe ser para conservar su sello distintivo que es, al mismo tiempo, su certificado de supervivencia en los duros tiempos de la inmediatez y el uso acotado del idioma.

Bibliografía

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

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

Lía Gómez

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


Palabras claves: crítica – cine – escritura.

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

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

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

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



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

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

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

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

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



Escribir sobre cine, implica poner en circulación sus tramas temáticas y formales, dando cuenta de la interioridad del film abordado, de su constitución y morfología, de su dinámica y funcionamiento. De tal modo que la historia que cada película narra, se constituye como otro elemento necesario para comprender los sentidos de circulación e imaginarios de la obra. Una de las funciones de la crítica es estar alerta, ser curioso, e incluso buscar en las relaciones textuales e intertextuales de cualquiera fuese el tipo de texto, las posibilidades de sentido que allí se encuentran, ya que no solo se debe describir y dar información sobre el objeto abordado, sino como dijimos antes ponerlo en relación.


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

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

El cine y la escritura crítica en la argentina

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

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



(1931), que por cierto tienen varias referencias al cine, responde y comprende que esos “fiacunes” y “holgazanes” encuentran en el cine un refugio, y un diálogo que los ayuda a paliar las dificultades de la crisis del 30. Se expone así, el valor sociocultural del cine, al mismo tiempo que da cuenta de la crisis y las contradicciones de la época.

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

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

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

Con la caída del peronismo, su proscripción, las clases medias, que habían surgido al calor de ese período histórico,




encuentran en la desorientación hacia el futuro posible, la posibilidad de articular una visión crítica sobre el mundo, de tal modo que las discusiones eran moneda corriente, y el arte un camino para la expresión. Surge entonces el deseo de los jóvenes de desarrollar una producción propia, pero en no como sostiene Kozak en su texto solo por una preocupación estética sino por la consecuencia del “desarrollo crítico del peronismo enmarcado en los procesos internacionales de lucha democrática” (Vallina.2014).

En estos años, como en los 60, escribir sobre cine recupera no solo la historia de publicaciones tales como *Cuadernos de cine* (1961), *Gente de cine* (1961), *Contra campo* (1960) -revista cuyo desconocimiento implica también reparar la memoria cultural frente al cierre que el terrorismo de Estado produjo a las escuelas de cine, como la de la Universidad Nacional de La Plata-, *Cinecrítica* (1962), entre otras, sino que restablece el dialogo entre los directores, la crítica, el público y el mundo. En la revista *Contra Campo* como en *Tiempo de Cine*, aparece una evolución sobre los modos de la crítica y el abordaje del cine como objeto de la cultura, ya que reflexiona sobre su estructura, su poética, y su significado, con la necesidad de comprender el propio mundo cinematográfico, pero también, como representaciones simbólicas de la construcción de la argentina.

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

En la revista *Tiempo de Cine* uno de los críticos más importante del 60 sostiene que “ante el proceso actual de nuestro cine, la crítica forma parte de una revisión total de sus presupuestos. Ello significa ubicarse frente al proceso histórico y social, del cual el cine participa, y estudiar sus nuevas formas, que surgen




como una necesidad expresiva ineludible” (Mahieu, 1961: 28). Las palabras de Agustín Mahieu adquieren hoy relevancia para pensar en relación a la crítica y el cine argentino de los 90, ya que la misma batalla que se dio en el 60 respecto al sentido del cine como herramienta de comunicación, memoria y expresión frente a la manipulación del lenguaje, poniendo en debate el lugar incluso de la sala de cine y el acceso a las mismas; se repite salvando las distancias históricas concretas, en la década del 90. Por esos años, como renovación del cine nacional con lo que se conoce como el Nuevo Cine Argentino, visibilizó a la crítica como una de las herramientas fundamentales para el desarrollo, la difusión y la producción de películas nacionales, constituyendo un espacio de reflexión para los realizadores y el público.

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

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

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

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



El arte y la cultura contienen en todos sus niveles, formas de representación, maneras de narrar, significaciones sociales, e historias individuales y colectivas. La crítica debe dar cuenta de este universo, no solo en el nivel de aquello que se representa así mismo como arte, sino también de todas las expresiones que proponen una mirada estética sobre el mundo y sus aristas. Decimos así, que la escritura crítica, en todos sus géneros, se ubica dentro del periodismo cultural, como aquella actividad que dialoga con las obras, las comenta, describe, analiza e interpreta en diálogo con el lector y con el cine.

Bibliografía

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



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

De la comunicación radiofónica a la comunicación sonora


Andrea Holgado

Resumen: La complejidad en el campo de las comunicaciones requiere herramientas cada vez más abarcativas y complejas para la producción sonoro/radiofónica. Una base conceptual, de experimentación y de producción teórica con anclaje en prácticas y dinámicas para el trabajo con el lenguaje y el relato sonoro en su formato radiofónico, pero también las nuevas prácticas transmediales: los pod cast, las radios digitales con almacenaje de producciones, las web periodísticas, sociales y/o culturales que tienen soporte sonoro, como son las agencias informativas, y en su dimensión de trabajo con el arte como por ejemplo las instalaciones sonoras.

Es decir debemos profundizar en la dimensión enunciativa y la construcción de identidad, como bases para la construcción del relato sonoro y sus distintas formas de narrarlo.

Palabras claves: comunicación – identidad sonora – cultura – subjetividad – radio.

“Una noche me tocó involuntariamente dejar estupefacta a una señora que me preguntaba cuáles eran los grandes momentos del SXX que me había tocado vivir. Sin pensar, como siempre que voy a decir algo que está realmente muy bien, contesté: “Señora, a mí me tocó asistir al nacimiento de la radio y a la muerte del box”. La señora, que usaba sombrero, pasó inmediatamente a hablar de Holderlin. (...) La radio naciente y el box al borde del ocaso habían convergido dramáticamente en mi vida. En 1923 los argentinos escuchamos en transmisión casi directa desde el Polo Grounds de NY, el relato del combate en que Jack Dempsey retuvo el campeonato mundial de peso pesado al poner fuera de combate a Luis Ángel Firpo en el segundo round. Yo tenía 9 años, vivía en el



*pueblo de Banfield, y mi familia era la única del barrio
que lucía una radio caracterizada por una antena
exterior realmente inmensa, cuyo cable remataba en un
receptor de tamaño de una cajita de cigarros pero en
el que sobresalían brillantemente la piedra de galena,
y mi tío, encargado de ponerse los auriculares para
sintonizar con gran trabajo la emisora bonaerense que
retransmitía la pelea.
La vuelta al día en 80 mundos (Julio Cortázar).*

Los cambios tecnológicos producidos en las últimas décadas no solo han generado modificaciones profundas en los procesos comunicacionales sino fundamentalmente en los modos de encuentro y en la vincularidad. Es decir, profundos cambios sociales y culturales.

En el campo de la comunicación, y en particular de la comunicación radiofónica el alcance de esos cambios es cada vez mayor, donde conviven viejas y nuevas prácticas.

Los cambios tecnológicos implican modos de apropiación diversos y distintos a los tradicionales y exigen otras herramientas, o al menos sumar nuevas herramientas y perspectivas para trabajar desde una mirada más compleja por el atravesamiento mediático de la cultura, de esos cambios y esos nuevos alcances de la comunicación radiofónica: La digitalización, los pod cast, las prácticas intermedias/transmedia y las instalaciones sonoras.

La radio es mucho más que un hecho tecnológico; es ante todo, un hecho cultural y como toda práctica cultural es temporal y se desenvuelve en un espacio físico y simbólico cambiante. Es decir presenta continuidades y rupturas producto de los cambios políticos, sociales, culturales y sus modos enunciativos ¿Cómo se producen los cambios en los modos de producción, en la enunciación, en los ritmos y las estrategias? Fundamentalmente a través de la cultura, las identidades y las prácticas sociales.

El discurso sonoro como práctica social

Cada época tiene sus paradigmas, sus formas de nombrar la realidad y de conceptualizar los procesos sociales y culturales. Yendo de lo macro a lo micro, la radio también construye sus conceptualizaciones y sus parámetros según los momentos




históricos. Ritmo, dinámica, artística, modos de informar, sonido marcan el pulso de una época. Por eso, hay sonidos que “atrasan”, porque no logran percibir el código de la temporalidad en la que están produciendo.

Un demo de la *FM 2x4 Tango* de la ciudad de Buenos Aires, hace varios años, proponía llegar a todo tipo de audiencias con el tango, re significar el tango con la incorporación de nuevas generaciones según el pulso de época y sugería: te gusta el heavy mientras sonaba un bandoneón potente, o quizás el rap y Tita Merello fraseaba, para los que les gustaba el *blues* sonaba Goyeneche y así pasando por diversos géneros.

La enunciación sonora es un discurso. Y como todo discurso es social. Pensarlo y analizarlo es describir y explicar lo que se dice, lo que suena en una sociedad en un momento dado. Por esto, pensar los discursos sociales es abordar los discursos como hechos históricos, que funcionan independientemente de los usos individuales, que existen fuera o más allá de las conciencias individuales. Sin embargo, aunque aislados de sus manifestaciones individuales, no son reducibles a lo colectivo de manera lineal. Dice Bajtin que todo discurso descubre siempre el objeto de su orientación como algo ya especificado, cuestionado, evaluado, ensombrecido o esclarecido por palabras ajenas a su propósito, es decir envuelto, penetrado por las ideas generales, las perspectivas, apreciaciones y las definiciones de otros. Una idea siempre es histórica: no se puede tener cualquier idea, creencia u opinión, en cualquier época en cualquier cultura.

Raymond Williams en *Marxismo y Literatura* (2010), plantea que en general las descripciones y los análisis de la cultura y la sociedad se hacen en tiempo pasado. Por lo cual define que si lo social es siempre pasado, en el sentido de que siempre está formado, hay que hallar otros términos para la experiencia presente. Si lo social es lo fijo, todo lo que es movimiento, cambio, se lo reduce al plano de lo individual o subjetivo, desconociendo el entramado constitutivo del discurso social, complejo, variable, que se suele manifestar por los bordes y sin embargo, hace a lo social y a la cultura vivida de una época. (Williams, 2010)

Estas experiencias son un tipo de sentimiento y pensamiento efectivamente social y material. De este modo, los cambios que se van configurando no son epifenómenos de instituciones o formaciones o incluso creencias modificadas, o incluso, como



evidencias secundarias de relaciones económicas y sociales entre las clases y dentro de ellas. Y define esta experiencia práctica como las estructuras de sentimiento. Se trata de significados y valores tal y como son vividos y sentidos activamente, junto a las relaciones entre ellos, el pensamiento tal como es sentido. Hablar de “estructura” implica pensarlos como una serie con relaciones internas, entrelazadas y a veces, en tensión. Es una estructura social en proceso, que si bien se reconocen una vez cristalizadas, en sus conexiones y relaciones, sucede que en ese momento, una nueva estructura de sentimiento comienza a emerger en el presente social. Comprender los discursos sonoros como hechos sociales históricos, y captar esa “estructura de sentimiento” de una época, será la diferencia que hará que producto comunicacional ancle o no en una comunidad dada, en un momento determinado.

Discurso e identidad sonora

*“Daragane cerraba los ojos muchas veces en el cine. Las voces y la música de una película le resultaban más sugestivas que la imagen”.
Para que no te pierdas en el barrio (Patrick Modiano).*

La construcción de identidad genera una marca, un estilo, una impronta. Pero en escenarios que mutan, cambian y se reconfiguran, lo que es marca de identidad, también muta o debe mutar si pretende trascender su propia temporalidad. La marca identitaria en sí, no es nada “concreto”, es el espacio en la mente de una persona que re semantiza permanentemente. Abre un espacio de posibilidad, es decir no tiene fijeza, es lábil. Entonces, la identidad es un constructo donde hay un orden que prevalece sobre otros órdenes posibles. Esto le da un carácter paradójico, ya que puede suceder que una construcción busque una identidad, lance una propuesta y sea releído desde otras perspectivas. Bajtin decía que la paradoja no es una alteración o una perturbación en los procesos de construcción de sentido, sino que es parte constitutiva de la comunicación y por lo tanto de la identidad, de la marca. Entonces, lo que denominamos identidad sonora, y que diseñamos y producimos es una propuesta de lectura. La comunicación tiene por norma la tensión y la paradoja. Arrojamus una intención sin poder medir el resultado. Si




no hay paradoja no hay proceso comunicativo sino solo unidireccionalidad y transmisión de datos. La ausencia de paradoja en el proceso de construcción de identidad indica elementos muertos. Entonces, la eficacia en la construcción de identidad sonora no está en lo evidente, sino en los espacios intermedios, en los intersticios, en lo no dicho. Una vez que una identidad se sedimenta, cristaliza, va perdiendo su eficacia si no se re inventa con el pulso de la cultura y lo social. Tenemos resemantizaciones permanentes. Nuestra identidad, hoy, es parte de una semiosis infinita, viene de otros sentidos y será materia de sentidos futuros.

La identidad no construye sentidos, construye pertenencia a quienes se identifican con esa producción. Las palabras y oraciones son unidades de la gramática, pero una palabra dicha por alguien en un momento determinado se convierte en un evento irrepetible. Es una palabra que cobra vida y se sitúa en un espacio analítico distinto: cuando hablamos de palabras vivas, no estamos en el plano de los mensajes y los significados sino en el plano de los enunciados y la lucha por el sentido. El pulso que cobran las palabras enunciadas, hacen que las definiciones se vuelvan huecas. Las palabras son reales en tanto participan de enunciados.

No hay mejores o peores enunciados. Los enunciados, son enunciados en situación. Impactan en la medida que responden a lo esperado, con sus márgenes de paradoja y ambigüedad. Lo que para unos oyentes es natural, para otros será un ruido. Lo que el oyente “lee” no son enunciados o productos sonoros puros o impuros, limpios o sucios, buenos o malos, sino propuestas de sentido. Pero en general, esas propuestas de sentido son “leídas” de modo naturalizado, porque tenemos el oído entrenado para algunos sonidos, mientras que para otros no. Y en esto, es medular la cultura y lo social. No conocemos lo que oímos en si sino lo que nuestro momentos sociocultural nos dicta como audible, reconocible, aceptable. Entonces, la claridad formal, no implica claridad en la interpretación o resemantización.

La banda de sonido de nuestras vidas

“En 1962, se jugó el Mundial de Fútbol en Chile y el país fue invadido por la televisión. Los fantásticos locutores radiales que hacían del más aburrido partido de fútbol




una contienda mítica quedaron al desnudo. Otra lección en mi vida. La radio era el dominio de la fantasía, la televisión apenas llegaba hasta los umbrales de la realidad. Mirando las desoladas imágenes en la pantalla, propuse a los chicos del barrio sacarle el volumen de la tele y poner la narración del partido de Serio Silba y Darío Verdugo, dos locutores radiales, que lo que no veían con los ojos lo veían con la lengua. No sé qué dicen los expertos. Pero ése fue el Campeonato Mundial de Fútbol más excitante jamás disputado".
Nueva Sociedad, Antonio Skarmeta, marzo - abril 1989.

Sería imposible pensar una existencia sin sonido. Basta con abstraernos unos minutos en cualquier ámbito que estemos -ya sea del más privado al más público-, y nos concentremos en el sonido para descubrir y redescubrir cantidades innumbrables de sonoridades.

Les propongo sentarse en una plaza si viven en una ciudad medianamente grande o grande y hacer el ejercicio de cerrar los ojos, comenzar a percibir la diversidad de sonido y desmontar el collage sonoro que se produce: el sonido de la ciudad. Veremos los matices y los detalles y podremos desde allí construir sentidos sonoros estéticos que “hablen” de nuestra ciudad. Podemos “guionar” esa identidad. Un colega me contaba hace un tiempo una experiencia que se hizo en Colombia. En un barrio en un taller de radio con jóvenes se le pidió que grabador en mano salieran a captar como “sonaba” el barrio. A partir de allí, captando sonidos se construyó la identidad sonora barrial. Francesco Michi detalla este aspecto:

En la educación musical se hace referencia generalmente al paisaje sonoro para explicar cómo éste influye sobre la producción musical, o sea cómo la música no es algo que está fuera de la realidad cotidiana, sino que recibe necesariamente estímulos de ella, tanto en las sonoridades como en las formas. Es común el ejemplo de cómo el ambiente acústico de las ciudades, la ritmicidad de la cadena de montaje, el muro de sonido de una calle muy transitada, constituyen elementos que están en la base del desarrollo del jazz y del rock. Pero la audición del paisaje sonoro puede inspirar otros tipos de intervención. La referencia más notoria y quizás incluso la más importante



es la que conduce a Murray Schafer. Muy sintéticamente, su posición puede resumirse en una sola frase: el mundo entero es una gran composición de la que nosotros somos, al mismo tiempo, compositores, intérpretes y escuchas (2001).

Hola... ¿Hay alguien ahí...?

Oír, dice Roland Barthes, en *Lo obvio y lo obtuso* (2010), es un fenómeno fisiológico; escuchar una acción psicológica y distingue tres tipos de escucha una primaria que define como de alerta donde el hombre y el animal no se diferencian, otra de desciframiento, donde se interpretan signos y esta es específicamente del hombre. La tercera no se interesa por determinado signos; “no se interesa en lo que se dice o emite, sino en quien habla, en quien emite; se supone que tiene lugar en una espacio intersubjetivo, en el que yo escucho también quiere decir escúchame; lo que por ella es captado para ser transformado e indefinidamente re lanzado en el juego” (Barthes, 2010).

En la escucha o el acto de escucha -dice- hay un riesgo, que como en el psicoanálisis implica el reconocimiento del deseo del otro. “Reconocer ese deseo implica meterse en él, perder el equilibrio en él, acabar por instalarse en él. La escucha no existiría sino a condición de aceptar el riesgo” y hace una comparación con Ulises y el canto de Sirenas, “como Ulises atado a su mástil disfrutar del espectáculo de las sirenas sin correr riesgos, sin aceptar consecuencias (...) en ese canto simple y cotidiano había algo maravilloso que necesitaban de repente reconocer...en ese canto abismal que, una vez oído, abría un abismo en cada palabra e invitaba con fuerza a desaparecer en él”.

Barthes plantea que la apropiación del espacio para el hombre, al igual que para los animales, es sonora, es el espacio de los ruidos familiares, reconocibles que forman una “sinfonía doméstica”. La escucha, dice Barthes, se realiza sobre ese fondo auditivo pero cuando hay una invasión del fondo auditivo, que denomina polución, se produce una alteración insoportable del espacio humano; en la medida en que el hombre exige reconocerse en él. Desde esta perspectiva, plantea que la escucha está ligada a la noción de territorio, en términos de lo reconocible o espacio apropiado. Y da un ejemplo interesante, “muchas son las películas de terror cuyo

resorte está en la escucha de lo extraño, en la enloquecida espera del ruido irregular que llega y trastorna la comodidad sonora” (Barthes, 2010).

Sobre ese juego de seguridad acústica e inseguridad, es que desarrollamos las prácticas de enunciación sonora. En el equilibrio de lo reconocido, del “territorio sonoro” reconocible social y culturalmente y de los “ruidos” que introducimos en esa seguridad acústica, esas interferencias en lo cotidiano, lo esperable. Este juego entre lo reconocible, lo dicho y lo no dicho es el que se entreteje en las producciones de sentido en su dimensión enunciativa, en relación con las audiencias. Lo obvio, lo esperable, lo que ya sabemos puede ser fuente de seguridad pero no de placer. En términos de Barthes “en lo no dicho es donde se aloja el goce, la ternura, la delicadeza, la satisfacción, los más delicados valores de lo imaginario.” Y es en lo no dicho donde trabaja el sentido y es allí donde proponemos trabajar.

Bibliografía

- Angenot, Marc (2010). *El discurso Social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Arnheim, Rudolf (1980). *Estética Radiofónica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bachelard, Gastón (2004). *El derecho de soñar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bajtín, Mijaíl (1974). *La Cultura Popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Barcelona: Barral.
- Bajtín, Mijaíl (1982). “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barthes, Roland (1986). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós.
- Carpintero, Carlos (2007). *Sistemas de identidad*. Buenos Aires: Argonauta.
- Fobbio, Laura (2009). *El monólogo dramático: interpelación e interacción*. Córdoba: Comunicarte.
- Williams, Raymond, (2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Michi, Francesco (2001). *Musica e suoni dell'ambiente. A cura di Albert Mayr*, traducción de Leonardo Croatto, Bologna: CLUEB.
- Iges, José (2000). “Hacia una sistematización del lenguaje radiofónico desde otros lenguajes de referencia” , en Revista electrónica *Olovo* [en línea]. Consultado el 5 de diciembre de 2015: <http://www.uclm.es/ARTESONORO/oloboiges.html>.
- Murray Schafer, Raymond (2011). “Paisaje sonoro: nunca vi un sonido. Oír más para oír mejor”, en *Fotocopioteca* N° 19, Cali.
- Rocha Iturbide, Manuel (2003). “La instalación sonora”, en Revista electrónica *Olovo*, N° 4 [en línea], Consultado el 5 de diciembre de 2015 en: <http://www.uclm.es/artesonoro/Olobo4/html/rocha.html>.



- De los Reyes, David. "Gillio Dorfl es y la música", en Revista *Estética*, N° 006, Universidad de los Andes, Mérida [en línea]. Consultado el 5 de diciembre de 2015 en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20375/1/david_reyes.pdf.
- Skármeta, Antonio (1989). "¡Reina Radio, soy tu esclavo!", en Revista *Nueva Sociedad*, N° 100, Caracas.



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



El rol del editor en un repositorio institucional

Analia 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, p. 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, p. 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, oficiar 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 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

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



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

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



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 en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/43157>.



Vestigios: catálogo de Honoris Causa de la UNLP (1914 - julio 2015)¹

María Magdalena Aragón

Resumen: El presente artículo presenta los avances del trabajo integrador final de la Licenciatura en Comunicación Social de la UNLP, que consiste en un catálogo sobre los documentos que el Archivo Histórico de la Universidad Nacional de La Plata (AH-UNLP) posee sobre las personas que han obtenido la distinción de Doctor *Honoris Causa* por parte de esa universidad.

Palabras claves: historia – archivo – *Honoris Causa* – memoria – catálogo – comunicación.

Breve descripción del trabajo

La realización del trabajo integrador final de la carrera de la Licenciatura en Comunicación Social (orientación Periodismo) comprendió una publicación, con soporte multimedia, que da cuenta de los documentos que el AH-UNLP conserva acerca de las personalidades, tanto locales como extranjeras, que ese mismo establecimiento ha nombrado como Doctor *Honoris Causa* a lo largo de su historia; específicamente, desde el primer nombramiento (1914) hasta la confección de este catálogo (julio de 2015).

La propuesta contiene, en primer lugar, la lista a la que se ha llegado a través de una ardua investigación: apellido y nombre de los galardonados y año en el que se ha hecho la resolución o entrega del título. Se observa, a modo de presentación, una breve biografía y una foto (en los casos en que esto sea posible) de cada uno de los que obtuvieron la mención. Posteriormente,

¹ Trabajo Integrador Final de Grado de la Licenciatura en Comunicación Social (FPyCS-UNLP) de la autora del artículo. Título: "Vestigios: catálogo de Honoris Causa de la UNLP (1914 - julio 2015)". Directora: Rossana Viñas. Co-director: Marcelo Belinche.



te y de forma sencilla, puede accederse a las copias de la documentación que posee el Archivo: se incluyen allí diversos tipos documentales como fichas administrativas, resoluciones, expedientes y fotografías. Entendiendo que no se trata de un producto cerrado o acabado, se podrá anexar documentos públicos de otras instituciones que puedan ampliar la información de cada una de las personas distinguidas, lo que se conoce unidades de descripción relacionadas.

Como complemento significativo, se sumaron las menciones del presidente de la Universidad y del Jefe de Estado del momento de cada entrega para dar cuenta brevemente del contexto político que atravesó cada una de esas elecciones.

Características del proyecto

Es importante señalar que el catálogo se realiza como un trabajo que constantemente articula dos disciplinas diferentes: la archivística y la comunicación. Además, el acceso a la información pública será un eje fundamental para demostrar la importancia del desarrollo de este TIF.

El hecho de que un archivo se encuentre bien clasificado y ordenado no garantiza la posibilidad de consultarlo. Es decir, que la descripción es central para el acceso a la documentación por parte de los diversos usuarios de los diversos archivos. Sin embargo, no es posible describir documentación que no se encuentre debidamente organizada.

La descripción se relaciona entonces con la clasificación y la ordenación, y también con la valoración documental ya que brinda información del contexto, del contenido y de las relaciones entre agrupaciones documentales. La descripción comprende el análisis de la información de los documentos y su contexto y su recuperación.

Su objetivo principal es facilitar a los usuarios la comprensión del contexto y contenido de los documentos, es decir, su procedencia, las funciones de las que se deriva su producción, los asuntos y temas que tratan, sus características, volumen y periodicidad.

La descripción es diferente en los distintos archivos según los usuarios y los usos de la documentación, es decir, se da tratamiento diferenciado a la información documental a lo largo de



su ciclo vital. El catálogo es el instrumento por excelencia de los archivos históricos.

En este marco, “Vestigios: catálogo de *Honoris Causa* de la UNLP (1914 - julio 2015)” sigue la norma de descripción archivística llamada Norma Internacional de Descripción - ISAD (G). Como plantea Parra Betancourt:

Al igual que los otros instrumentos de consulta (guías e inventario) el catálogo debe incluir los seis elementos obligatorios que la Norma Internacional General de Descripción ISAD (G) señala para cualquier tipo de descripción que se realice en un archivo. La norma ha dejado a criterio de la normatividad archivística de cada país, los formatos en los cuales se elaborarán los instrumentos de descripción, basta con que se consignen los seis elementos obligatorios.

1. signatura/código de referencia (del archivo)
2. título-nombre (del archivo, del fondo o colección, sección y serie)
3. fechas extremas (de la documentación)
4. nivel de descripción (guía general, guía específica, inventario, catálogo)
5. volumen y soporte (en cajas o metros lineales. Diapositivas, microfilmes, videos, expedientes de papel, fotografías, películas u otros).
6. Nombre del productor (de quien generó la documentación)

En la introducción del catálogo se explicarán las razones por las cuales se decidió catalogar la documentación, las especificidades de la ficha catalográfica y quienes llevaron a cabo dicha tarea. Lo importante es resaltar que hay dentro de los documentos.

A su vez, teniendo en cuenta los aspectos comunicacionales, para la producción se han evaluado diferentes estrategias hasta concluir que la manera más eficiente de presentar su contenido es el soporte multimedia. Esto permitirá que una mayor parte de la comunidad acceda al catálogo sin trabas y sin dificultades gracias a su carácter público y gratuito que le otorga un valor democratizador. En pos de esto es que puede tenerse acceso a la versión interactiva de “Vestigios: catálogo de *Honoris Causa* de la UNLP (1914 - julio 2015)” sin necesidad de Internet.

La estructura del catálogo es simple y fácil de entender: La lista inicial está dividida según distintos criterios de agrupamiento que pretenden dar cuenta de características en común que poseen



los perfiles de algunas de las personalidades en cuestión. Por un lado, algunos grupos están conformados sujetos a la profesión, actividad u oficio de los galardonados y a la relación que desde allí puede establecerse con otros sujetos contemporáneos que también han recibido la mención. Este ordenamiento, por su carácter temporal, expone cómo han ido variando las razones que han resultado en los nombramientos. Por otro lado, otro conjunto se encuentra determinado por el género: el hecho de que en el listado las mujeres no superen el 10% del total de *Honoris Causa* también da muestra de las condiciones políticas y socioculturales que atraviesan la elección.

Esta lista inicial es lo que da acceso a la información que el AH posee de cada una de las personalidades. La breve exposición de lo que ocurría en la política, tanto universitaria como nacional, en el momento del nombramiento fue incluida con el objetivo reforzar el hecho de que las decisiones y las entregas de estos reconocimientos están siempre influidas o mediadas por el contexto.

Como se ha expuesto antes, una de las cuestiones fundamentales para entender la importancia del desarrollo de este trabajo es que este catálogo intenta garantizar, desde su lugar, el derecho de acceso a la documentación. La UNLP debe asegurar que esto se lleve a cabo por el doble carácter de histórica y pública de la misma; permitiendo el derecho a la libre información ciudadana -en concordancia con el Decreto 1172/2003 sobre el Acceso a la Información Pública dictado por el Poder Ejecutivo Nacional²- respetando la vida privada -según la Ley Nacional N° 25.326 de protección de los datos personales-, la propiedad intelectual, el secreto industrial y comercial.

El catálogo: entre la archivística y la comunicación

Como se ha mencionado, “Vestigios: catálogo de *Honoris Causa* de la UNLP (1914 - julio 2015)” consiste en una publicación que da cuenta de los documentos que el Archivo Histórico (AH) de la UNLP conserva acerca de las personalidades, tanto

² Determina que toda persona tiene derecho a solicitar, acceder y recibir información de cualquier órgano perteneciente al sector público nacional, del Poder Legislativo y del Poder Judicial (art. 1º), que los órganos en cuyo poder obre la información deberán prever su adecuada organización, sistematización y disponibilidad (art. 2º) y que se podrán exceptuar de proveer información cuando una ley, decreto o resolución ministerial los establezca, o sea referida a datos personales de carácter sensible (art. 7º) o el documento contenga información reservada (art. 8º).



locales como extranjeras, que la Universidad ha nombrado como Doctor *Honoris Causa* a lo largo de su historia.

El catálogo resulta una útil herramienta comunicacional para dar a conocer el acervo del AH ya que, por definición, puede producirse a partir de una clasificación temática y subjetiva: “Los catálogos se desarrollan para describir series que se seleccionan con criterios subjetivos, ya sea porque los documentos presentan aspectos especiales de una situación, por su valor histórico, porque es difícil su consulta, etcétera” (Heredia Herrera, 1991). Permite así, unir documentos que no necesariamente han tenido relación en el momento de su creación administrativa, como ocurre en el caso de las resoluciones, ordenanzas y fotografías que hacen referencia a los *Honoris Causa*.

Es preciso aclarar que el presente catálogo no pretende, de ninguna manera, ser un producto acabado. La documentación aquí publicada no corresponde a la totalidad del material existente sino a un corpus conformado por lo que se ha podido encontrar durante esta investigación con relación a los *Honoris Causa* en el AH, principalmente, y en otras dependencias de Presidencia de la Universidad.

Aquí se proponen cinco grupos como lectura posible: Ellas y los *Honoris Causa*; Los Nobel: la investigación como misión de la UNLP; Eva y Perón, entre nombramientos y anulaciones; Nombramientos otorgados por Gallo durante la última dictadura cívico-militar; Latinoamérica en marcha. El agrupamiento de las personalidades bajo una consigna o temática se produjo a partir de una mirada, también subjetiva, que resulta ser sólo una propuesta de abordar una parte de la documentación. Cada grupo sigue criterios y lineamientos diferentes, marcados por las propias características de las personalidades o de los contextos en los que los títulos han sido producidos.

En la última modificación del Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata, la de 2008, se establece: “Acordar el título de Doctor “*Honoris Causa*” por iniciativa propia o de las facultades, a personas que sobresalieren por su acción ejemplar, trabajos o estudios y designar profesores o miembros honorarios a propuesta de las facultades”. Así queda expresado en el inciso 17 del artículo 56, que resulta genérico y amplio para determinar las posibles razones de nombramiento. La lectura y la aplicación de esta norma pueden variar tanto como



los contextos en los que la misma sea aplicada y ello se ve reflejado en las transformaciones que a lo largo de la historia ha sufrido la distinción.

La Ordenanza N° 181 de la UNLP, realizada en 1986 pero que fue modificada por la Ordenanza N° 245 de 1999, es la que desarrolla las posibles causas del nombramiento en cuestión:

ARTÍCULO 11º: La Universidad Nacional de La Plata podrá distinguir con el Título de Doctor “Honoris Causa” a aquellas personalidades eminentes con acción ejemplar en el campo científico, técnico, cultural, humanístico, artístico, social o político mundial que a propuesta fundada de los dos tercios de los Consejos Directivos, a propuesta directa del Presidente o por iniciativa del Consejo Superior, sea aprobada por los dos tercios de los miembros del Consejo Superior.

ARTÍCULO 12º: Las personalidades que sean distinguidas con el título de Doctor “Honoris Causa”, lo serán de por vida y serán acreedoras a diploma y medalla, que serán entregados en acto académico presidido por el Señor Presidente de la Universidad (UNLP, 1986).

La lista que en el catálogo se contempla, tal como lo indica su título, corresponde al periodo que va entre el año 1914 y el mes de julio de 2015. Para garantizar la legitimidad de cada una de las 119 personalidades aquí incorporadas, presentadas por su nombre y apellido seguido por la fecha en la que dicha mención ha sido realizada y por información de carácter personal, se da muestra de al menos un documento que comprueba el nombramiento como Doctor *Honoris Causa* de la UNLP.

Debe tenerse en cuenta para la lectura del catálogo que en algunos momentos de la historia, como muchas otras instituciones, la UNLP se vio restringida y amenazada por la violencia de gobiernos que de forma ilegítima tomaron el poder. Durante los años que le precedieron a la Ordenanza N° 181, en muchas ocasiones, el título de Doctor *Honoris Causa* fue otorgado de manera unidireccional por el entonces presidente o interventor de la Universidad.

La importancia del presente catálogo se imprime en varias cuestiones. Por un lado, “Vestigios: catálogo de Honoris Causa de la UNLP (1914 - julio 2015)” es la recuperación de la nómina que da cuenta de las designaciones que se han producido a lo largo de todos estos años, lo que resulta fundamental para reconstruir la propia historia de una institución que ha



sido central en el desarrollo de la región y del país en general. Por otro lado, resulta imprescindible hacer pública y dar a conocer esta documentación que conserva el AH y que carece de sentido si se encuentra tirada en un depósito o guardada en un cajón. Los documentos carecen de valor en sí mismos; la verdadera apreciación está dada a partir de su contextualización y de sus diferentes formas posibles de interpretación. La principal política del archivo debe ser siempre la de facilitar el acceso al público interesado.

El listado funcionará, además, como una muestra indiscutible de que la revisión histórica permanente y la existencia de los archivos son fundamentales para entender nuestro pasado, pero también nuestro presente y nuestro futuro. El catálogo ayudará a pensar por qué es relevante saber lo que ocurrió para, a partir de ello, avanzar y construir, porque como aseguró Eduardo Galeano en *El libro de los abrazos*, “Hay un único lugar donde ayer y hoy se encuentran y se reconocen y se abrazan. Ese lugar es mañana” (1993).

Series documentales del catálogo

Los documentos, sean simples o complejos, son elementos básicos que forman parte de un conjunto mayor de archivo. En este sentido, los mismos forman agrupaciones documentales de mayor o menor envergadura, desde el fondo hasta la unidad documental.

Las llamadas series documentales son aquellos conjuntos de documentos de la misma procedencia. Puesto que son el resultado de una misma actividad, las unidades documentales que forman una serie están sometidas, además, a una misma regla o norma de valoración. Esta definición de las series refleja al mismo tiempo el contexto de procedencia orgánica, el contexto funcional y, con mucha frecuencia, el contexto normativo de los documentos. Las series documentales sirven, de este modo, para “facilitar la descripción, control, relaciones y asignación del tipo de disposición y de las condiciones de acceso de los documentos” (Barbadillo Alonso, 2010).

Las series que forman parte de este catálogo y que son parte del fondo Presidencia de la UNLP (código 100⁴), que tiene fechas

⁴ Código de identificación interno de las diversas dependencias de la UNLP implementado a partir de 1963.



extremas de producción 1923-1999, ocupan aproximadamente 600 metros lineales y tienen documentación en soporte papel, vidrio y negativo flexible, son las siguientes:

Todos los documentos que se encuentran en el AH son de libre acceso. El pedido de documentación se realiza por medio de un formulario disponible en <http://www.unlp.edu.ar/actividadesahu>. Éste puede ser completado y entregado personalmente en el Archivo o bien enviado por correo electrónico, con firma escaneada. Si se utiliza esta documentación, debe citarse de la siguiente manera: *Archivo Histórico, Secretaría de Arte y Cultura, Presidencia UNLP, La Plata, Argentina.*

Listado de Honoris Causa nombrados por la Universidad Nacional de La Plata desde 1914 hasta julio de 2015

Apellido y Nombre	Año de mención como <i>Honoris Causa</i> de la UNLP	Fecha de mención como <i>Honoris Causa</i> de la UNLP
Lillo Miguel	1914	3 de abril
Rivarola Rodolfo	1937	2 de diciembre
Hernández Juvenal	1938	19 de mayo
Ormaechea Zalles Héctor	1938	9 de junio
Lynch Benito	1938	11 de agosto
Goodspeed Thomas H.	1938	1 de diciembre
Fernández Carneiro Levi	1938	1 de diciembre
Rojas Ricardo	1939	28 de diciembre
Del Río Hortega Pío	1941	23 de octubre
Rezzano José	1943	22 de junio
Marasso Arturo	1944	(sin fecha confirmada)
Huddeson I. Forest	1950	8 de noviembre
Terdenge Hermann	1954	30 de octubre
Muller Paul	1954	29 de noviembre
Rivet Paul	1956	11 de septiembre
Struve Otto	1960	19 de octubre
Brouwer Dirk	1960	19 de octubre
Ferrando Raymond	1961	(sin fecha confirmada)
Oppenheimer J. Robert	1961	13 de septiembre
Chain Ernest Boris	1962	18 de julio

Vestigios: catálogo de Honoris Causa de la UNLP (1914 - julio 2015)



Toynbee Arnold	1966	20 de septiembre
Sabin Albert	1967	24 de julio
Heckmann Otto H.L.	1968	15 de octubre
Klein Enrique	1969	11 de abril
Eliade Mircea	1969	21 de abril
Pettoruti Emilio	1969	2 de octubre
Leloir Luis Federico	1970	30 de octubre
Borlaug Norman Ernest	1971	5 de noviembre
Jenks Wilfred	1972	13 de noviembre
Duarte de Perón Eva	1973	20 de julio
Perón Juan Domingo	1973	20 de julio
Ambartsumian Víctor	1974	30 de agosto
Mallea Eduardo	1976	18 de noviembre
Borges Jorge Luis	1976	18 de noviembre
Wygodzinsky Pedro	1977	28 de septiembre
Simpson George Gaylord	1977	28 de septiembre
Battistessa Ángel José	1978	16 de junio
Schumacher Hans Joachim	1978	28 de julio
Derisi Octavio Nicolás	1980	24 de octubre
O´M Bockris John	1981	4 de noviembre
Ginastera Alberto Evaristo	1982	28 de julio
Schulz Gunther Viktor	1982	28 de julio
Saánchez Albornoz Claudio	1983	1 de junio
Hoffmann Roald	1984	9 de febrero
Salam Abdus	1985	7 de mayo
Lain Entralgo Pedro	1985	7 de mayo
Andreotti Giulio	1985	17 de diciembre
Núñez Ricardo Cayetano	1986	8 de abril
Rubbia Carlo	1986	8 de abril
Angelelli Victorio	1987	26 de mayo
Fleckenstein Albrecht	1987	26 de mayo
Esaki Leo	1987	26 de mayo
Bunge Mario Augusto	1987	11 de agosto
Faddeev Luwdvig D.	1988	19 de abril
Campa Ricardo	1988	19 de abril
Fanfani Amintore	1989	Sin fecha confirmada
Horowicz Paul	1989	10 de octubre
Villapalos Salas Gustavo	1990	4 de diciembre
Orfila Reynal Arnaldo	1991	11 de junio
Raven Peter H.	1991	17 de septiembre
Sábato Ernesto	1992	24 de noviembre



Mainetti José María	1992	15 de septiembre
Davenport Alan G.	1993	30 de marzo
Rex González Alberto	1993	27 de abril
Cappelletti Mauro	1993	29 de junio
Fukuda Shigeo	1993	29 de junio
Jiménez José	1993	26 de octubre
Garroni Emilio	1993	26 de octubre
Vattimo Gianni	1993	26 de octubre
Berlinguer Luigi	1994	2 de agosto
Auge Marc	1994	28 de septiembre
Maldonado Tomás	1994	27 de septiembre
Braunwald Eugene	1995	14 de marzo
Peres Shimon	1995	16 de junio
Cafesse Raúl Guillermo	1995	26 de diciembre
Niemeyer Soares Filho Oscar	1997	26 de agosto
Meggers Betty	1997	26 de agosto
Schifrin Boris Claudio "Lalo"	1998	10 de noviembre
Pearson Oliver P.	2000	3 de octubre
Pasquino Gianfranco	2001	19 de marzo (fecha de entrega)
Garzón Real Baltazar	2001	6 de noviembre
Caffarelli Luis Ángel	2002	29 de octubre
Barnes de Carlotto Enriqueta E.	2002	Sin fecha confirmada
Ferreiro Emilia B.M.	2004	28 de diciembre
Ibarretxe Markuartu Juan José	2004	Sin fecha confirmada
Favaloro René Gerónimo (Pm)	(fecha de entrega) 2005	16 de septiembre
Agamben Giorgio	2005	3 de octubre
Ferrajoli Luigi	2005	5 de octubre
Cancado Trindade Antonio A.	2005	21 de diciembre
Schoenfeld de Bru Rosa	2006	15 de julio
Ayala Francisco José	2006	15 de septiembre
Tognoni Gianni	2007	Sin fecha confirmada
Brovetto Jorge	2008	17 de diciembre
Rojas Mix Miguel	2008	17 de diciembre
Morales Ayma Evo	2008	17 de diciembre
Alfonsín Ricardo Raúl (Pm)	2009	3 de agosto
Roig Fidel Antonio	2009	17 de diciembre
Chorobik de Mariani María I.	2009	18 de diciembre
Dematti de Alayes Adelina	2009	18 de diciembre
Pérez Esquivel Adolfo	2010	11 de diciembre
Kirchner Néstor Carlos (Pm)	2011	27 de septiembre
Fernández de Kirchner Cristina	2011	27 de septiembre

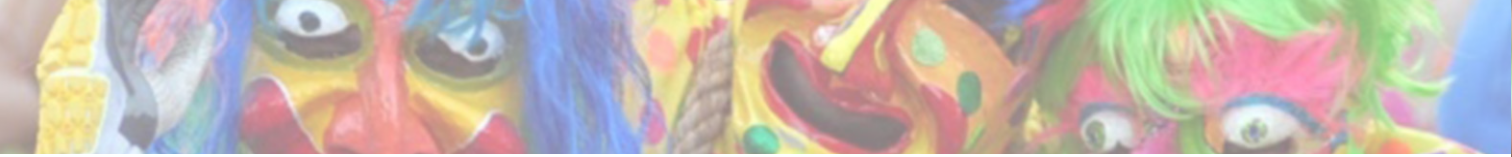
Vestigios: catálogo de Honoris Causa de la UNLP
 (1914 - julio 2015)



Mujica Cordano José Alberto	2011	27 de septiembre
Da Silva Luiz Inacio "Lula"	2011	27 de septiembre
Sampay Arturo Enrique (Pm)	2011	27 de septiembre
Tonucci Francesco	2011	27 de septiembre
Fuster Carulla Valentín	2012	26 de septiembre
García Linera Álvaro	2012	26 de septiembre
Méndez Juan Ernesto	2012	13 de diciembre
González Horacio	2012	16 de diciembre
Córdoba Ruiz Piedad Esneda	2013	11 de diciembre
Portelli Alessandro	2013	11 de diciembre
González de León Teodoro	2013	11 de diciembre
Solsona Justo Jorge	(fecha de entrega) 2014	16 de marzo
Vicent Manuel	2014	28 de agosto
Ginarte Anahí Marina	2014	18 de diciembre
Olmo Darío Mariano	2014	18 de diciembre
Asociación Madres de Plaza de Mayo	2015	8 de julio

Bibliografía

- AA.VV. *Estatuto de la Universidad de La Plata* (2008). La Plata: UNLP.
- Archivo Histórico de la UNLP (2015). Archivo Histórico de la Universidad Nacional de La Plata.
- Astudillo Rojas, Cecilia (2010). *Manual de procedimiento para la catalogación de documentos patrimoniales, históricos y etnográficos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Belinche Marcelo; Panella Claudio (2014). *Memorias de la Universidad*. Un relato fotográfico sobre la identidad de la UNLP. La Plata: EDULP.
- Galeano, Eduardo (1993). *El libro de los abrazos*. España: Siglo XXI.
- Ley 25.326 (2000). Protección de los datos personales. [en línea]. Consultado el 7/12/2015 en: <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anejos/60000-64999/64790/norma.htm>
- Parra Betancourt, Margarita (2007). "Descripción archivística: el catálogo". México: ADABI.



**Vestigios: catálogo de Honoris Causa de la UNLP
(1914 - julio 2015)**



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 no escindan lo académico de lo territorial, sino que surjan

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.



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.

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



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 problemáticas que tienen día a día. Intentamos trabajar la

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.



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” (Huergo,

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”.



2006). Para conocer, es necesario involucrarnos con el otro, y como afirma Jorge Huergo (2006), debemos 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 cotidianeidad, 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.

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



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 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 “Abrecaminos”, 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

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



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 apropiaron 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 *habitus*⁵.

Teniendo en cuenta el último punto, nos parece que pensar a la escuela en tanto institución territorial, es decir, como “parte 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”⁷. 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

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).

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.

⁷ Ley 26.206/06. Anexo resolución CFE N° 128 del 13 de diciembre de 2010.



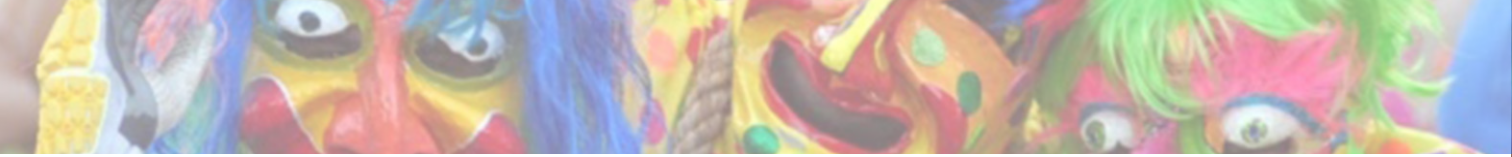
cotidianamente, cuya cultura e identidad se constituyen (y son constitutivos) de la vida social y política de su comunidad.

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 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 vocacular” 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.

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



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

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.



modernas, hay mucha incertidumbre, 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 de las

² AEn 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.



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 38°, 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 aprehendidos 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



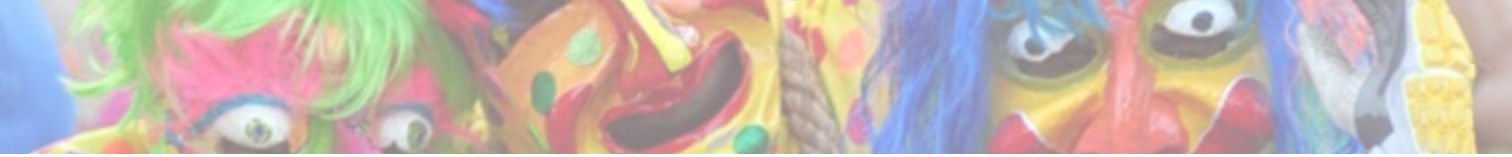
efectivamente es? ¿No es leer y abordar lo “no escolar” para que pueda convivir en armonía dentro de esta institución que históricamente tuvo y tiene como fin moldear a los sujetos, atender el mandato de la normalidad y expulsar aquello que no sea afín a su ideario? Y es, también, en estas tensiones, 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).

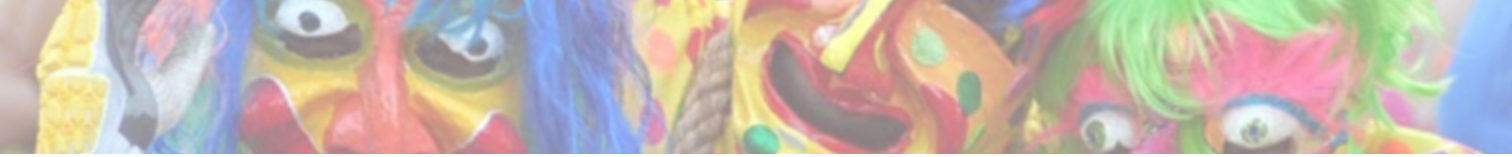
Haciendo foco en esto último, y sumando todas las iniciativas que se están desarrollando para ampliar y organizar las instituciones educativas, es innegable la colaboración del campo de comunicación/educación; es el momento adecuado para intervenir y gestionar a partir de la comunicación y posibilitar 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 septiembre 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 (Nº 5), pp: 16-19.
- Garay, L. (2000). “Algunos conceptos para analizar instituciones educativas”. En *Cuadernos de Postgrado*. Publicación del Programa de Análisis Institucional 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.



**Vestigios: catálogo de Honoris Causa de la UNLP
(1914 - julio 2015)**



Comunicación social desde los contextos de encierro¹

Yemina López

Resumen: “Comunicación Social desde los contextos de encierro. Desafíos y representaciones de acceder a una carrera de grado desde el penal” es una investigación de grado que desarrollé entre los años 2014 y 2015, con el fin de analizar las representaciones sociales que se dan a partir del Programa Educación Superior en Cárceles de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

En el devenir de este tiempo busqué recoger y analizar los discursos procedentes de los/as estudiantes que, privados/as de la libertad, pudieron no sólo acceder a una carrera universitaria, sino también generar lazos con actores externos a las lógicas del penal. El desarrollo de este artículo expone los principales resultados hallados.

Palabras clave: privados de la libertad – Comunicación/Educación – representaciones sociales – libertad.

Breve recorrido de la investigación

Alguna vez, me dijeron que la investigación de grado (antes llamada tesis, hoy trabajo integrador final), iba a ser un proceso complejo, del que me iba a enamorar, con el que me iba a enojar y del que pocas veces iba a lograr despegarme. Creo que todas esas sensaciones las viví, sobre todo, en los últimos meses del 2015. Sin embargo, una vez terminado el recorrido realizado, no puedo dejar de sentir que cada reglón de esta investigación es tal y como alguna vez lo imaginé.

Cuando comencé a pensar, allá por el año 2013, qué podía hacer como investigación final, la importancia de la experiencia que brinda la Facultad de Periodismo y Comunicación Social a las personas privadas de la libertad de llegar a la sede del bosque

¹ Trabajo Integrador Final 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.



a cursar me pareció interesante. Hoy, leo todo lo analizado y estoy segura que este proceso es, aunque con algunas modificaciones, la respuesta a esa pregunta que desde el año 2013 ha hecho eco en mi cabeza: ¿Qué modifica en ellos/as esta experiencia de venir a cursar a la Facultad?

Muchas cuestiones han pasado por mi mente a medida que fui pensando, leyendo y definiendo los ejes que trabajaría en el devenir de la investigación. Sin embargo, hubo una cosa que siempre tuve clara: me interesaba recolectar sus discursos, saber qué piensan y qué les sucede a partir de la posibilidad de llegar a la universidad desde el penal. De esta manera, algunas de las preguntas que han estructurado esta investigación son: ¿Qué les pasa a ellos/as? ¿Cómo se ven y nos ven a nosotros/as, quienes transitamos la Facultad a diario y nos interrelacionamos a partir de cursadas, grupos o situaciones puntuales? Y, principalmente, ¿Cómo se representa, en ellos/as desde lo personal y lo colectivo, esta experiencia?

A partir de este interés personal por abordar las representaciones sobre la educación superior y el contacto con actores externos al penal en estudiantes privados/as de la libertad de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, indagué sobre los diferentes documentos, tesis y artículos relacionados con esta temática, que me pareció no sólo atrapante sino también innovadora desde un primer momento. Si bien mucha teoría se había generado hasta ese entonces desde la propia Facultad respecto a la educación en contextos de encierro, siempre se focalizaba en la experiencia de los/as docentes que concurrían al penal o los/las estudiantes que cursaban dentro de dicha institución, pero no encontré un análisis puntual sobre la modalidad que permite que los/las privados/as de la libertad los/as concurren a la sede del bosque con un modo de cursada normalizada y compartida con el resto de los/las compañeros/as de la Unidad Académica.

De esta manera, “Comunicación Social desde los contextos de encierro. Desafíos y representaciones de acceder a una carrera de grado desde el penal” es una investigación del tipo exploratoria que ha buscado generar puntos de partidas y materia prima para futuras investigaciones; tanto sea de grado como de posgrado.



Representaciones sociales sobre el Programa Educación Superior en Cárceles

Como técnicas de recolección de datos de esta investigación se utilizaron las entrevistas en profundidad y las observaciones participantes tanto dentro de la Unidad N°9 de la ciudad de La Plata como de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, con el fin de recolectar los discursos de los estudiantes privados de la libertad y analizar de qué manera se mueven y apropian de los espacios antagónicos que transitan a diario. A partir de esto, ha sido mi tarea como parte del proceso construir, a partir de estos datos, el concepto a partir de la comunicación e interpretación de los discursos de quienes participaron en esta situación contextual concreta, utilizando como técnica principal los relatos de vida de los/as estudiantes privados/as de la libertad y realizando un análisis del tipo comprensivo para recolectar y plasmar las representaciones sociales sobre el acceso a la universidad y el contacto con actores externos al penal que tienen. Analizar estas representaciones que se han desarrollado a lo largo de este recorrido de los/as estudiantes dentro de la Facultad resulta relevante en pos de ver y revisar los modos en los que los sujetos involucrados han aprehendido esta experiencia, la información que circula en torno a ella y las personas que se han visto involucradas en el proceso. Y es que, según menciona Jodelet, las representaciones sociales son un conocimiento que “se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Jodelet en Moscovici, 1993: 473).

En el devenir de las diferentes entrevistas realizadas en el marco de la investigación, se fueron encontrando continuidades en los relatos de estos/as estudiantes. La inclusión educativa, el sentirse parte de este proceso y la libertad de la mano de la educación fueron tres aspectos que, de diferentes formas, se recalcaron en todos los discursos recolectados. Asimismo, en las observaciones participantes que se realizaron tanto dentro como fuera del aula, esto también se pudo visualizar: cuando la mirada del guardia no estaba sobre ellos/as, se sentían libres de interactuar con el resto, de participar y de analizar la situación en la que se encontraban inmersos.



La importancia del ser parte del proceso se da principalmente producto del acompañamiento que reciben en la unidad académica. Lejos de las lógicas de imposición, orden y violencia a las que están acostumbrados/as estos/as estudiantes, la institución educativa les ofrece contención e inclusión en su recorrido académico.

La relación con los/as docentes, no docentes y compañeros/as también es una cuestión clave en este proceso. Detalles pequeños como el saludarlos/as, escucharlos/as e incorporarlos/as tanto dentro como fuera del aula son cuestiones que valoran y los/as gratifica. En torno a esta experiencia, una de las entrevistadas menciona que “a mí me hizo muy bien porque me sentí integrada, de entrada me sentí así, en el sentido de conseguir material, contenida por los profesores (...) y en realidad lo que sentí es eso, que me incluyeron y me trataron como una estudiante más, a pesar de estar privada de mi libertad”².

Asimismo, este vínculo generado con la Facultad en sí los/as ha hecho apropiarse de la institución, un aspecto que remarcan como positivo pero extraño, sobre todo cuando lo manifiestan en público. Tal y como lo menciona Manuel, otro de los entrevistados, “yo a mi familia le digo ‘me voy a mi Facultad’ y me dicen ‘¿tuya?’ como diciendo... sí, de hecho hace poco fuimos a Rectorado, había venido el embajador de Ecuador y estaban viendo un proyecto de estudiar en las cárceles de nivel universitario y bueno, fui a hablar yo, ahí en el Rectorado. Y se reían de mí porque yo decía ‘en mi facultad’, y me miraban y decían ‘el preso está diciendo MI Facultad’”³.

En cuanto a la inclusión, otro de los aspectos remarcado, si bien ésta y el sentirse parte del proceso son dos cuestiones que se encuentran íntimamente relacionadas, me interesa destacarlo y apartarlo producto que va muy de la mano de la garantía del Derecho a la Educación; pilar y fundamento del Programa Educación Superior en Cárceles. La inclusión no sólo se basa en las cuestiones meramente académicas, sino también en poder dar la posibilidad a los/as estudiantes (no sólo aquellos/as que vienen del penal sino también del resto que compone la institución) de realizar el recorrido con sus tiempos y sus formas; entendiendo, respetando y acompañando los modos de transitar la universidad que cada uno/a elige y quiere.

² Entrevista realizada a Indiana, estudiante privada de la libertad.

³ Entrevista realizada a Manuel, estudiante privado de la libertad.



Estas representaciones que se gestan desde lo individual en cada uno/a de los/as estudiantes que transitan la carrera de Comunicación Social se transmiten y reproducen; se comunican y colectivizan, incentivando a otros/as compañeros/as a terminar o iniciar sus estudios primarios y secundarios para luego acceder a la universidad. Este es un aspecto tangible y que se ha materializado con el tiempo, tal y como lo evidencia Chango, cuando menciona que “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...”⁴.

De esta manera, se hace evidente en los relatos que la inclusión y el sentimiento de ser parte de este proceso conllevan repercusiones hacia adentro del penal que, si bien no fueron pensadas ni buscadas desde la coordinación del Programa, se han generado. “Vos ves que empezó a cursar, que se recibió, que sale a la Facultad, que va a la radio, ves que es posible, no que lo cuenta alguien ni que es el discurso del trabajo y la educación que van a cambiar la condena. No, ellos van viendo ahí, ven cuando se van, que vuelven a las seis horas... Eso está bueno, además que no hay algo específico que decimos vamos a promover, sino que eso se va dando...”⁵.

Al indagar específicamente sobre el contacto con actores externos al penal y la importancia que eso conlleva para el pos encierro, Mariano menciona que la experiencia es muy importante para el desarrollo del vínculo con el afuera, ya que ayuda “ahora y el día de mañana, a desenvolverte, a hablar (...) La cárcel te convierte en objeto, te destruye el yo, y está pensada para eso, y esto que hablo de los procesos de automatización, donde te convertís en una ficha desde el primer momento que ingresás, te despojan de cosas que te identifican, ´esto podes tenerlo, esto no´”⁶.

Más allá de los desafíos y obstáculos, de los alcances y gratificaciones que la carrera les dejó, un aspecto que recalcaron todos/as los/as estudiantes fue la libertad que han sentido en el devenir de su transcurso por la Facultad. Desde el trato, la no estigmatización y la inclusión dentro y fuera del aula, ellos/as lograron sentirse un/a estudiante más, entre tantos/as que caminan la institución educativa a diario.

⁴ Entrevista realizada a Chango, estudiante privado de la libertad.

⁵ Entrevista realizada a Mercedes Nieto, ex coordinadora del Programa Educación Superior en Cárcel, FPyCS-UNLP.

⁶ Entrevista realizada a Mariano, estudiante privado de la libertad.



Libertad de acción, libertad de expresión y de pensamiento; libertad de elegir qué hacer y qué futuro construir son algunas de las cuestiones que la experiencia que han transitado les ha dejado a estos/as estudiantes. Liberarse mental e internamente implica también, en algunos casos, exteriorizar esa libertad y poder contribuir socialmente a que otros/as jóvenes que se encuentran en situaciones por las que ellos/as ya han vivido no caigan en prisión. Porque la libertad no va en poder tener libertad ambulatoria, sino en sentirse libre uno mismo de accionar, de pensar y de elegir. Como lo menciona uno de los entrevistados con salidas transitorias, “ahora siento que me estoy yendo en libertad, inclusive cuando vuelvo a la noche y estoy en la unidad penitenciaria. Creo que la libertad está ahí, en la posibilidad de elegir. Hoy me siento con las posibilidades para elegir, y creo que esa elección me la dio la Facultad y que esa es la verdadera libertad: elegir. Elijo todos los días volver, porque podría no hacerlo y de hecho ya lo hice; elijo todos los días un camino, porque me di cuenta que me podía hacer cargo de mi vida, de mis decisiones”⁷.

La educación ha sido en muchos de los casos revisados a partir de las entrevistas una herramienta importante para comenzar a repensar sus prácticas y sus lógicas de accionar hasta ese entonces, así como también un aspecto clave a la hora de romper sus propios barrotes internos y poder comenzar a construir una imagen de futuro de la mano del estudio.

Consideraciones finales

Para finalizar este breve racconto de los resultados de la investigación de grado, me interesa retomar una frase de Paulo Freire que es no sólo interesante para reflexionar sobre la libertad en sí sino también para cerrar de alguna manera lo hasta aquí desarrollado, ya que sintetiza el espíritu no sólo del Programa Educación Superior en Cárceles sino también de todo el recorrido realizado por mí.

No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables, *reflexión* y *acción*. En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello tam-

⁷ Idem nota 6.



bien por lo que el decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres (...) Pero, a la vez, nadie dice la palabra solo. Decirla significa decirla *para* los otros. Decirla significa necesariamente un *encuentro de los hombres*. Por eso, la verdadera educación es diálogo. Y este encuentro no puede darse en el vacío, sino que se da en situaciones concretas, de orden social, económico, político (Freire, 1997: 10).

Cuando inicié la investigación, estaba segura que este Programa transformaba las trayectorias personales y colectivas de todos/as estos/as estudiantes privados/as de su libertad, pero en el proceso encontré muchos aspectos que ni siquiera había imaginado alguna vez; cómo se materializa para ellos/as el sentimiento de libertad es uno de estos aspectos. Y es que cuando uno se pregunta y les pregunta por qué Comunicación Social y no otra carrera, todos coinciden en que si bien el ingreso fue azaroso, el proceso hizo de esta experiencia algo diferente, que vuelven a elegir a diario; aún después de haber conseguido la libertad ambulatoria ¿Por qué? Porque la educación les ha dado algo que antes no tenían: la libertad de elección y pensamiento.

Bibliografía

- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Moscovici, S. (1993). *Psicología Social II*. España: Ediciones Paidós.