

LA RIVADA
investigaciones
en ciencias sociales

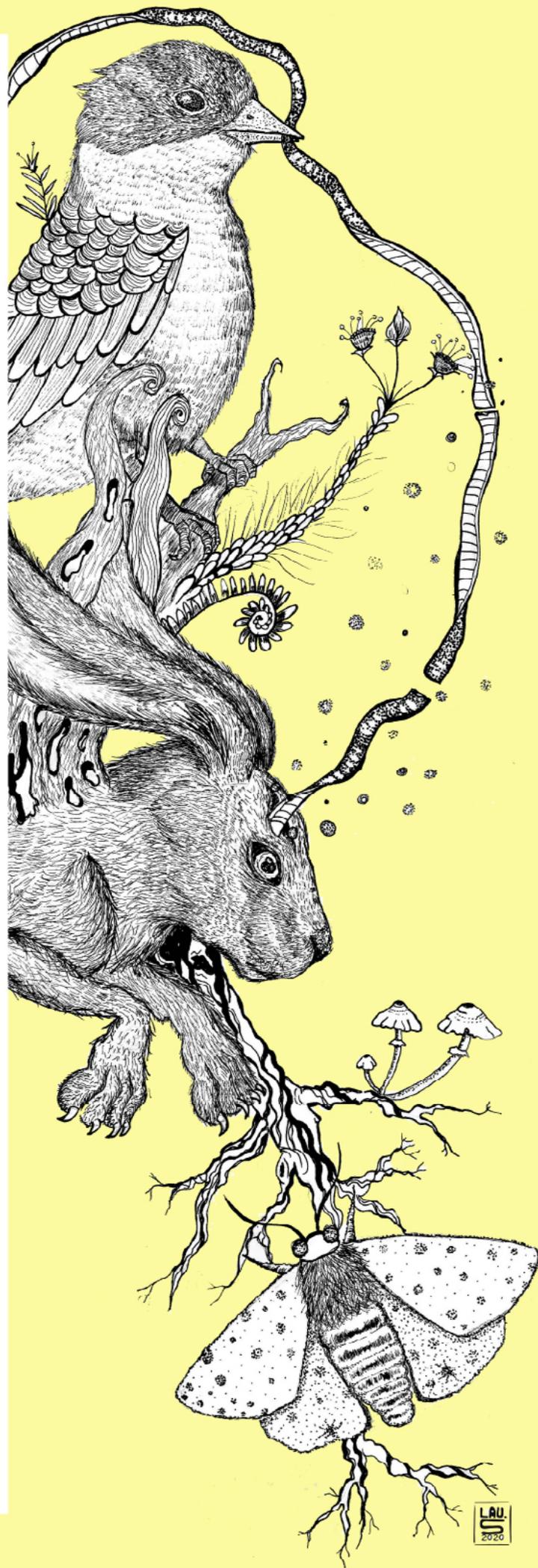
Revista
electrónica
de la Secretaría
de Investigación
y Postgrado

FHyCS-UNaM

Nº 15 Diciembre 2020



► www.larivada.com.ar



La Rivada. Investigaciones en Ciencias Sociales.

Revista electrónica de la Secretaría de Investigación y Postgrado. FHyCS-UNaM

La Rivada es la revista de la Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Es una publicación semestral en soporte digital y con referato, cuyo objeto es dar a conocer artículos de investigación originales en el campo de las ciencias sociales y humanas, tanto de investigadores de la institución como del ámbito nacional e internacional. Desde la publicación del primer número en diciembre de 2013, la revista se propone un crecimiento continuado mediante los aportes de la comunidad académica y el trabajo de su Comité Editorial.

Editor Responsable: Secretaría de Investigación y Postgrado. FHyCS-UNaM.

Tucumán 1605. Piso 1. Posadas, Misiones.

Tel: 054 0376-4430140

ISSN 2347-1085

Contacto: larivada@gmail.com

Artista Invitado

Laura Sánchez

www.instagram.com/lau_sannnn/

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

Decana: Mgter. Gisela Spasiuk

Vice Decano: Esp. Cristian Garrido

Secretario de Investigación: Mgter. Froilán Fernández

Secretario de Posgrado: Dr. Alejandro Oviedo

Director: Dr. Roberto Carlos Abinzano

(Profesor Emérito/Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Consejo Asesor

- Dra. Ana María Camblong (Profesora Emérita/ Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dr. Denis Baranger (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Dra. Susana Bandjeri (Universidad Nacional del Comahue/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)

Equipo Coordinador

- Adriana Carísimo Otero (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Carmen Guadalupe Melo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Christian N. Giménez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Comité Editor

- Débora Betrisey Nadali (Universidad Complutense de Madrid, España)
- Zenón Luis Martínez (Universidad de Huelva, España)
- Marcela Rojas Méndez (UNIFA, Punta del Este, Uruguay)
- Guillermo Alfredo Johnson (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- María Laura Pegoraro (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)
- Ignacio Mazzola (Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de La Plata)
- Mariana Godoy (Universidad Nacional de Salta, Argentina)
- Carolina Diez (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- Pablo Molina Ahumada (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
- Pablo Nemiña (Universidad Nacional de San Martín, Argentina)
- Daniel Gastaldello (Universidad Nacional del Litoral, Argentina)
- Jones Dari Goettert (Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil)
- Jorge Aníbal Sena (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- María Angélica Mateus Mora (Universidad de Tours, Francia)
- Patricia Digilio (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
- Mabel Ruiz Barbot (Universidad de la República, Uruguay)
- Ignacio Telesca (Universidad Nacional de Formosa, Argentina)
- Froilán Fernández (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Bruno Nicolás Carpinetti (Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina)
- María Eugenia de Zan (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina)
- Juliana Peixoto Batista (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
- Lisandro Rodríguez (Universidad Nacional de Misiones, Argentina /CONICET)

Consejo de Redacción

- Natalia Aldana (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Julia Renaut (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Julio César Carrizo (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
- Lucía Genzone (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Marcos Emilio Simón (Universidad Nacional de Misiones/Universidad Nacional del Nordeste)
- Romina Inés Tor (Universidad Nacional de Misiones, Argentina/CONICET)
- Emiliano Hernán Vitale (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Asistente Editorial

- Antonella Dujmovic (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Apoyo Técnico

- Federico Ramírez Domínguez

Corrector

- Juan Ignacio Pérez Campos

Diseño Gráfico

- Silvana Diedrich
- Diego Pozzi

Diseño Web

- Pedro Insfran

Web Master

- Santiago Peralta

EDITORIAL

El decimoquinto número de *La Rivada* se presenta como la continuidad de un intenso proceso de trabajo en un año singular y tumultuoso. Sin duda el 2020 quedará registrado como un punto de quiebre, una experiencia colectiva signada por cambios paradigmáticos en todos los campos de nuestra vida profesional y cotidiana. En este contexto de mutaciones, el desafío de darle continuidad a este proyecto académico e institucional nos exigió desplegar estrategias creativas, imaginar nuevos espacios de diálogo y sostener nuestro ineludible trabajo en equipo. En un año atravesado por pérdidas y aislamientos, en un tiempo tramado por la lógica de pantallas y plataformas, la comunidad de *La Rivada* propone la emergencia de un nuevo número que materializa la consolidación de este proyecto editorial.

En esta senda, destacamos dos hitos que marcan el momento en que nos encontramos actualmente. Por un lado, el crecimiento de un equipo de trabajo que ha incorporado nuevas voces, atendiendo a la diversidad de disciplinas que configuran el paisaje de nuestra Facultad; por otro lado, el desarrollo de acciones que nos permiten pensar este espacio editorial más allá de los límites de un número publicado, proponiendo actividades de transferencia y extensión vinculadas con la necesidad de poner en escena problemáticas relacionadas con la escritura académica y científica, mediante un ciclo de conversaciones con reconocidos investigadores, que hemos denominado *Charlas de Revista*. Esta propuesta se configura con un objetivo claro: generar espacios de intercambio entre especialistas pertenecientes a distintos campos de las ciencias sociales y humanas, y habilitar el debate en torno a los géneros de investigación que forman parte de las publicaciones científicas en general y de *La Rivada* en particular.

Los primeros dos encuentros de este ciclo se desarrollaron durante el presente año. En el mes de septiembre, bajo el título *El ensayo, diálogos y perspectivas*, la Dra. Ana Camblong –Prof. Emérita de la UNaM, integrante del Consejo Asesor de *La Rivada*– y el Dr. Adrián Cangí –Prof. e investigador de la UNDAV, UNMdP y la UBA–, presentaron algunas disquisiciones en torno a las posibilidades del ensayo como práctica escritural, pero también como posicionamiento intelectual y político. El segundo encuentro, al que titulamos *El artículo científico, una exploración de sus límites y posibilidades*, se llevó a cabo sobre el cierre de este número y contó con la participación del Dr. Denis Baranger –Prof. Emérito de la UNaM e integrante del



Consejo Asesor de *La Rivada*. Cabe señalar que ambas instancias pueden visualizarse en el canal oficial de YouTube de la Secretaría de Investigación y Posgrado.

Este número de *La Rivada* se abre con el **Dossier Medios, ciudadanías y desigualdades comunicativas**, coordinado por María del Rosario Millán, Marina Olinda Casales y Diego Bogarín. La propuesta presenta una serie de artículos que reflexionan sobre una problemática de absoluta vigencia y gran tradición teórica e investigativa en los estudios de comunicación, indagando el rol de los medios en la construcción del espacio público, los avances y retrocesos en la democratización de las comunicaciones, así como su influencia en la profundización y agravamiento de las condiciones de desigualdad social y política.

La pluralidad de abordajes comienza con el artículo de Marina Casales, *La palabra tutelada de los sectores subalternizados en medios digitales de Misiones*, donde se problematiza el tratamiento en torno a la palabra de sectores históricamente excluidos y minorizados, poniendo el foco en las maneras a partir de las cuales el trabajo de los medios habilita voces autorizadas para debatir sobre las demandas ciudadanas de estos grupos y sectores.

El trabajo *Editar publicaciones en contextos de encierro. La promoción de voces postergadas como práctica colectiva y proyecto universitario* de María José Rubín presenta la experiencia de edición de revistas producidas en contextos de encierro, proponiendo un análisis que exhibe cómo las prácticas de producción y edición de contenidos permiten a las personas privadas de su libertad desmarcarse de las posiciones y lugares de enunciación atribuidos desde los medios hegemónicos.

En *“Pare, mire, escuche”. La dimensión comunicativa en los usos del rap de jóvenes en un contexto de pobreza urbana (Paraná, Entre Ríos, Argentina)*, Lucía Marioni analiza la apropiación del espacio público que realizan los jóvenes de un barrio periférico a través de las batallas de rap, proponiendo pensar esas prácticas como ejercicios de una ciudadanía actuante que constituyen demandas de “audibilidad”.

Un ensayo contra la ternura hacia los radios escolares. Disputas y definiciones de un objeto mestizo, texto de Diego Bogarín, piensa los radios escolares como sujetos de políticas públicas que en su accionar cotidiano tensionan las categorías predefinidas en los ordenamientos jurídicos, configurándose como medios mestizos que despliegan múltiples aprendizajes en los que sus integrantes pueden disputar el derecho a la comunicación.

En el artículo de Felipe Navarro Nicoletti, titulado *Radio comunitaria y red interinstitucional: El caso de Virgen Misionera en Bariloche*, el autor retoma la larga tradición de estudios sobre medios comunitarios y alternativos, presentando la experiencia de una radio que contribuye a construir y consolidar un sentido de pertenencia territorial, para afianzar las bases populares y comunitarias en un contexto en el que predomina la fragmentación urbana y la especulación inmobiliaria.

Finalmente, en el artículo *Produção narrativa sob a ótica da acessibilidade comunicativa*, Marco Bonito y Larissa Conceição dos Santos plantean el necesario debate en torno a la accesibilidad comunicativa y el ejercicio de ciudadanía de personas con discapacidad, desde una perspectiva teórica y política que promueve la producción de narrativas inclusivas que cumplan con los estándares de diseño universal, para disminuir las barreras y limitaciones en el ejercicio del derecho a la comunicación de las personas con discapacidad.



La sección **Artículos** recoge una serie de propuestas que se inaugura con *Las prácticas profesionales escolares desde la perspectiva de profesorado en formación inicial: una aproximación a sus enfoques y conceptualizaciones* de Juanita Rodríguez Pech, Pedro Alamilla Mojerón y otros, texto que analiza los elementos de las prácticas profesionales escolares (conceptuación, objetivo, expectativas, actividades realizadas y contribución a la formación profesional) desde la opinión de estudiantes de Licenciatura en Educación, con base en cuatro enfoques: asignatura, aprendizaje, aplicación y profesionalización.

En el artículo titulado *Asentamientos informales y espacio urbano: accesibilidad, estructuras de oportunidades y adversidades. Una aproximación en base a estudio de casos*, Virginia Bertotto y Walter F. Brites nos proponen el análisis de un conjunto de asentamientos informales de la ciudad de Posadas, poniendo énfasis no sólo en las condiciones socio-habitacionales de la población sino también en la estructura de oportunidades vinculadas a su lugar de vida, en un abordaje que señala los estreñimientos estructurales de las políticas urbanas en relación con las condiciones de existencia que atraviesa la población, sin olvidar las prácticas individuales y/o colectivas que desarrollan para sortear las dificultades cotidianas.

Vinculaciones lecturales: entre los leyentes, las TIC y los textos literarios de Sofía Natalia Fernández despliega una propuesta que pone en diálogo aportes de la Pedagogía de la Lectura y la Escritura, la Historia de la Lectura, la Etnografía, la Semiótica y el Análisis del Discurso para abordar el concepto de prácticas de lectura en un contexto escolar y en relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y analizar la *figura del lector* que subyace y se construye en los primeros años de una institución educativa de nivel medio.

En el texto *Músicos del Alto Uruguay: la trayectoria de los dueños de banda hacia fines del siglo XX* de Guillermo Luis Castiglioni y Ricardo Fank Ríos, leemos un abordaje de las trayectorias y prácticas de los músicos rurales de un municipio del Alto Uruguay, en un período que comprende el último tercio del siglo XX y la primera década del siglo XXI, mediante la descripción de la articulación entre sus prácticas musicales y económicas, a partir de la figura del *dueño de banda*.

Para cerrar esta sección, Mauro Figueredo presenta un fragmento de su tesis de Maestría en Semiótica Discursiva que, bajo el título *Alegoría y realismo: desplazamientos, desbordes, montajes en tres escritores argentinos contemporáneos*, reflexiona acerca de ciertas configuraciones simbólicas que nos brinda el concepto de alegoría en relación con la dimensión filosófica del realismo.

La sección **Ensayos** se abre con el texto que organizó la intervención de Adrián Cangí en el ciclo *Charlas de Revista*. En este ineludible aporte, titulado *Acerca del ensayo, la escritura y la crítica*, Cangí nos propone un “ensayo del ensayo” que reflexiona acerca de la relevancia del género, sus posibilidades y límites en el campo académico y los aportes y dificultades en el ámbito de las publicaciones científicas, recorriendo las tradiciones ensayísticas latinoamericanas y sus proyecciones escriturales. La sección se completa con *Las familias toman la calle en el barrio. Acción colectiva, participación política y disputas simbólicas en torno a lo escolar* de Analía Inés Meo y Ana Inés Heras, donde se deslindan argumentos para sostener que la toma de la calle, literal y simbólica, llevada adelante por familias de una escuela primaria, es una acción política auto-organizada.

La sección **Reseñas** reúne cuatro textos críticos sobre Tesis presentadas en los últimos años y libros publicados recientemente. *De huellas y Trayectorias: un recorrido por la historia de un pueblo misionero* de Alejandra Aurora Zorrilla, despliega una lectura del libro *Cerro Corá: aportes para reconstrucción histórica de un municipio del sur de Misiones, Argentina (fines del S. XIX y mediados del S. XX)* de Norma Oviedo y Luciana Romina Toledo, destacando su importancia para la historiografía local y regional.

En *Las Aguas turbias de un género en fundación* de Cristina Macarena Graef, la autora describe y analiza los aportes de la tesis de Licenciatura en Letras de Federico García titulada *Aguas turbias, de Germán de Laferrère: prosa fundante de la novela de Misiones*.

La reseña *Análisis multidisciplinar de las desigualdades en el ámbito rural en clave de género*, escrita por María Belén Tona, propone una lectura del libro *Género y Ruralidades en el agro latinoamericano* (compilado por Alejandra de Arce y Ana Marcela França), destacando los diversos aportes de la obra, vinculados con abrir caminos y proponer debates desde una perspectiva de género sobre temas vacantes para la historia social del agro regional.

Finalmente, en *El régimen de pasantías universitarias: un aporte para pensar la experiencia en la provincia de Misiones*, Saúl Aníbal Delgado reseña el trabajo final de grado de Trabajo Social presentado por Aldo Balberán con el título *Las Prácticas de pasantías en Trabajo Social: Aportes y desafíos para la formación profesional*, dirigido y coordinado por Dévora Petruf y Jonás Dumas

El número 15 de *La Rivada* se cierra con la sección **En Foco**, donde se presentan seis ensayos audiovisuales realizados por estudiantes de la FHyCS en el marco del *Laboratorio de Creación Audiovisual con Perspectiva Antropológica* coordinado por Ana Zanotti. Estas producciones están precedidas por un texto firmado por la propia Ana que, bajo el titulado *Entre la ciencia y la creación. Exploración audiovisual colaborativa de realidades socioculturales*, despliega los postulados teóricos y metodológicos que sostienen la propuesta.

Para terminar esta presentación, señalamos que este número se encuentra ilustrado por la potente y sutil obra de Laura Sánchez, a quien le manifestamos nuestro agradecimiento.

Este nuevo número de *La Rivada*, materializa una ética de compromiso con la educación pública y el trabajo colectivo. Ahora, adviene el momento de la lectura y la continuación del diálogo.

Los Editores



Sobre el Ciclo de conversaciones *Charlas de Revista.*

Un proyecto del Equipo Editor de La Rivada

Como parte de la tarea editorial que llevamos adelante, y que involucra también acciones de divulgación y extensión, en el año 2019 comenzamos a pensar distintas actividades que propiciaran el encuentro entre investigadores que transitan diferentes etapas de formación. En un principio nos movilizaba la idea de generar espacios que desencadenaran el diálogo y el intercambio acerca de las escrituras de investigación y que permitieran repensar los matices de una práctica tan cotidiana pero al mismo tiempo tan ardua. Luego nos desafió la posibilidad de encontrarnos con voces y con posicionamientos diversos, que nos ayudaran a fortalecer el trabajo de edición que hacemos desde *La Rivada*, trabajo que con cada número desata nuevos interrogantes y proyecciones que ponen en tensión los modos y las formas de publicación preestablecidos por el canon académico.

Entre reuniones de trabajo presenciales, en las que la pandemia no constituía parte de ese futuro cercano imaginable y en las que planificábamos acciones de gran intensidad, ideamos el Ciclo de Conversaciones *Charlas de Revista* y nos propusimos un objetivo claro: generar espacios de intercambio entre especialistas pertenecientes a distintos campos de las ciencias sociales y humanas y habilitar el debate en torno a los géneros de investigación que forman parte de las publicaciones científicas en general y de *La Rivada* en particular.

Este Ciclo, que está conformado por cuatro encuentros a desarrollarse en el período que va entre septiembre de 2020 y julio de 2021, se orienta entonces a enriquecer la reflexión acerca de las posibilidades que presentan algunos de los géneros que publicamos en la revista –el ensayo, el artículo, la traducción y la reseña– y a potenciar la exploración hacia nuevos abordajes y discusiones críticas respecto de los procesos de escritura involucrados en el trabajo de divulgación científica. Cada una de las charlas que hemos proyectado está destinada a la comunidad académica local y regional



y prevé la conversación entre especialistas y editores/autores, en torno a algunos ejes que nos movilizan.

Bajo el título *El ensayo, diálogos y perspectivas*, la primera convocatoria se desarrolló en la modalidad del encuentro virtual y tuvo lugar el 23 de septiembre a través de la Sala de Zoom de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la FHyCS-UNaM. Esta primera *charla de revista* tuvo como protagonistas a la Dra. Ana Camblong –Prof. Emérita de la UNaM, integrante del Consejo Asesor de *La Rivada*– y al Dr. Adrián Cangi –Prof. e investigador de la UNDAV, UNMdP y la UBA–, quienes a partir de un recorrido por la tradición del género en occidente –especialmente enfocado en Latinoamérica y Argentina– nos acercaron algunas disquisiciones en torno a las posibilidades del ensayo como práctica escritural, pero también como posicionamiento intelectual y político.

El segundo encuentro, al que titulamos *El artículo científico, una exploración de sus límites y posibilidades*, se llevó a cabo sobre el cierre de este número y contó con la participación del Dr. Denis Baranger –Prof. Emérito de la UNaM e integrante del Consejo Asesor de *La Rivada*–. Para esta ocasión se propusieron una serie de ejes disparadores de la conversación, con la finalidad de abrir un debate en torno a los rasgos del artículo científico como escritura que se desencadena con vistas a la divulgación del trabajo del investigador y que en el ámbito de las publicaciones científicas y sus circuitos de evaluación se encuentra fuertemente normada. Otro aspecto que nos interesó, y que se desprende de lo dicho anteriormente, es el lugar del género en la formación y en la carrera de los investigadores.

Durante el primer semestre de 2021 se llevarán a cabo los últimos dos encuentros, para los cuales ya hemos acordado la presencia de especialistas locales y nacionales, quienes alentarán la discusión y el debate sobre otros dos géneros que forman parte de la propuesta de nuestra revista: la Reseña y la Traducción. Con una agenda tentativa que será compartida oportunamente, tenemos la certeza de que estos dos nuevos episodios constituirán un gran aporte a la labor editorial que llevamos adelante desde *La Rivada*, al tiempo que serán del interés de muchos de los colegas y autores que nos acompañan en cada número y fortalecerán la incursión de los jóvenes investigadores en la labor escritural de divulgación.

El ensayo, diálogos y perspectivas. Fragmentos de una conversación¹

“El ensayo está bastante estudiado, a tal punto que hasta se enseña en la escuela secundaria y en la educación superior, lo que nos está hablando de su expansión y de su presencia. Es decir que aquella tensión que había respecto del ensayo durante el siglo pasado, sobre todo en tensión con la ciencia y con toda nuestra actividad académica, creo que entró en una etapa diferente; que ya el ensayo no ocupa ese lugar lateral sino que hasta diría que se puso de moda y aparece no sólo en las publicaciones sino

¹ Ambas presentaciones completas se pueden ver en el canal de YouTube de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la FHyCS-UNaM, <https://www.youtube.com/watch?v=ItOzTUgmRL8>



que, en los mismos *papers*, en las conferencias, hay una impronta ensayística que está valorada de otra manera. Entonces, en la escritura, en lo oral también, pero quiero decir con esto que el ensayo hoy ha logrado tener un lugar mucho más calificado que durante la modernidad.” (Camblong, 2020)

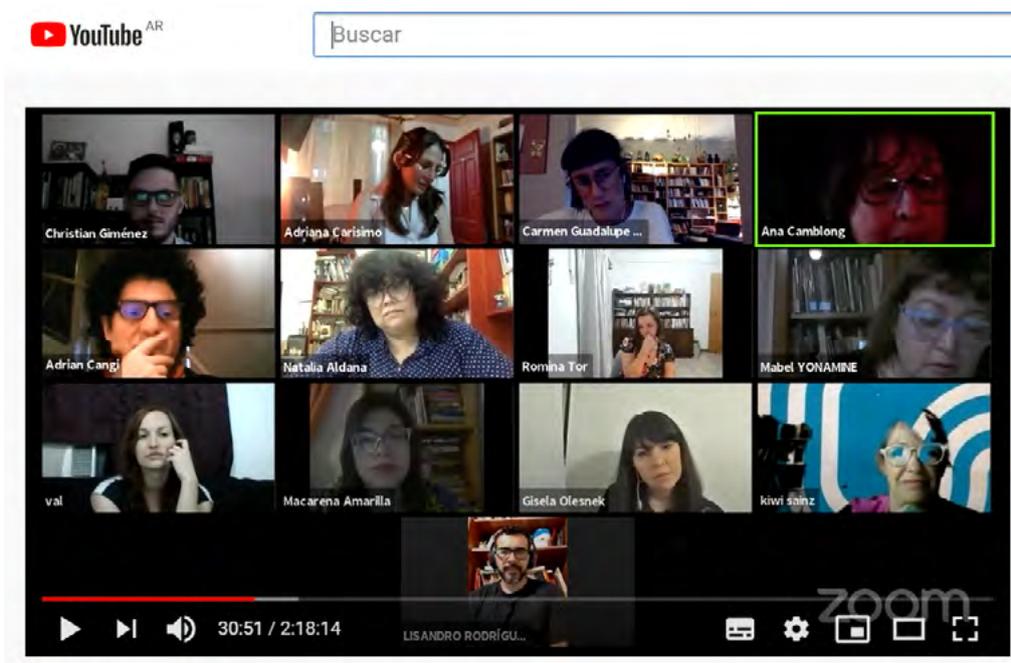
“Para no entrar en una exposición de qué es el ensayo, simplemente voy a marcar cuáles son los componentes o las posibilidades del ensayo que a mí personalmente me interesan. En primer lugar su acercamiento a la vida cotidiana, como fue en su origen con Montaigne, su acercamiento a la vida cotidiana y también al sentido común. Esto, a su vez, permite que en el ensayo ingresen registros lingüísticos que estaban completamente excluidos.” (Camblong, 2020)

“Creo que en materia de género, por supuesto es un híbrido, es una fusión de géneros, y creo que en el ensayo vale todo. Siempre y cuando el texto tenga un horizonte de recepción efectivo que pueda comprender el planteo que se hace, no sólo desde el punto de vista argumental, sino también desde el punto de vista de la experiencia singular del autor, de su posición ética y política y sobre todo de sus componentes afectivos y pasionales.” (Camblong, 2020)

“El otro punto es que vemos una profunda tradición y continuidad en el ensayo latinoamericano y en particular en el ensayo argentino y esto me lleva a preguntarme por qué se desarrolló tanto este género aún en la modernidad donde tenemos conspicuos representantes, empezando por Sarmiento. Y creo que entonces esto nos da una pista para ver que el ensayo es ese género que te permite entrar con la interpretación, sobre todo respecto, no solo de hecho sino de cuestiones contradictorias, paradójicas, ahí donde la aporía que ya es el callejón sin salida, tiene que dar un salto e interpretar como se pueda esta historia que nos acontece, esta realidad que nos ha pasado por encima. No ahora, sino una historia de paradojas... Por tanto, ahí voy a hacer una pequeña digresión, que no es tanto, respecto de la arqueología del ensayo. ¿Por qué? Porque yo creo que al ser una respuesta a la contradicción y al trabajar la escritura involucrada en la paradoja podríamos buscar una fuente en la *interrogatio* y en la *quaestio* medieval e ir antes a Montaigne. Por supuesto que también hay otros rastros, por ejemplo Séneca me parece un autor ensayístico, los epicúreos también tiene mucho, incluso la historia narrada en la antigüedad tiene mucho de ensayístico. Heródoto, Tácito van interpretando, van opinando, van enseñando, no es solo contar una historia. Pero vuelvo a la *quaestio*, ¿por qué? porque la *interrogatio* es un género que evita o que evade la lógica aristotélica, es decir que la interrogación no puede ser sometida al verdadero o falso, ni al principio de identidad, ni al tercero excluido, ni a los principios de no contradicción. Entonces la *interrogatio* es un campo semiótico donde las fórmulas lingüísticas evaden, eluden y desafían las reglas aristotélicas. Entonces la *interrogatio* a su vez da cuenta o estaba articulada con la *quaestio* y la *quaestio* era todo un género muy potente del medioevo donde se discutían contradicciones y sobre todo paradojas, dogmas, posiciones, etcétera. La *quaestio* medieval es también la *discutio*, la discusión, o sea es el debate, y no es casual que el primer libro de ensayos de Borges se llama discusión. Y ahí despliega, en sus ensayos... los tópicos, por ejemplo son muy abiertos “Postulación de la realidad”, “La carrera de Aquiles y la tortuga”, “El cine”, “Paul Groussac”, “Discusiones literarias”, etcétera. Un libro de

1932. Entonces inscripto ahí, en la tradición argentina del ensayo, quisiera tomar simplemente dos autores que se contraponen y que son Ezequiel Martínez Estrada y Macedonio Fernández. Es decir, sin ser exactamente contemporáneos puesto que Macedonio lo era con Lugones, yo diría que ambos son escritores de la paradoja. Sin trabajar la paradoja como Borges, que la trabaja como artefacto, ellos asumen la paradoja en sus propias textualidades, en sus propias escrituras...” (Camblong, 2020)

“...tomo dos escrituras emblemáticas para ver que lo polémico, las paradojas que nos abruma aún hoy, encuentran en el ensayo un refugio o una manera de expresar o de poner en escena su lectura de la paradoja. Creo que la paradoja no es en ese caso una mera figura retórica, sino un dispositivo semiótico en cuyos mecanismos se instala una escritura muy retorcida, una escritura muy trabajada, y entonces ahí creo que estaría, un poco, mi propia visión de lo que es el ensayo.” (Camblong, 2020)



“El ensayo no puede ser sino una escritura que reclama un gesto de modestia argentino, aunque ese gesto decía Borges, no es sin afinada ironía. Porque el ensayista reconoce el artificio, la pretensión falaz y el resguardo inesperado, en el que cualquier sentido filosófico vacila en una lectura inesperada. A sabiendas que el único ejercicio sistemático es la digresión y no la demostración retórica, el ensayista sabe en su paseo desprolijo que guarda una pretensión: la de forzar a sentir un trasfondo inquietante de lo real que sólo puede ser dicho de modo indirecto y literario. Y tal vez, ésta sea la base de cualquier modo de pensar que se transforma en escritura. El ensayista encuentra un arte de leer cercano a sus intereses que consiste en dialogar de modo polémico en una doble referencia: con la tradición y con la vergüenza de ser hombres. Por ello, tal vez, la escritura del ensayo es un modo singular e indirecto de ser en el mundo, que dialoga polemizando y que obra por proximidad e intensidad a otras maneras de ser no-humanas. No impone una forma a una materia vivida, busca un umbral, un giro y un impersonal. Da lugar a lo inacabado que está en vías de hacerse.

Es así que la escritura del ensayo recorre pasajes, puertas y zonas donde se escapa de la identificación y la imitación para abrirse a la paradoja.” (Cangi, 2020)

“El valor de la escritura ensayística no radica en lo que pueda representar o comunicar sino en lo que ella misma puede producir en las afecciones y en la expresión. Para la expresión el estilo lo es todo, es comienzo de escritura y modo de saber. Pero el estilo es desgarradura.” (Cangi, 2020)

“Cuando se intenta precisar qué es un modo de escribir se descubren los efectos materializados de las afecciones. La cosa literaria, a la que pertenece el ensayo, es un efecto de la afección, es decir, un “ser real” que posee una existencia propia. Y por ello la cosa literaria, es como efecto de las afecciones, un ser en otra cosa. Es decir, un ser como escritura. Resulta inevitable que al preguntar por los modos y al precisar de qué modo se ejerce una escritura, el ensayo y la crítica se reúnan como efectos de lectura.” (Cangi, 2020)

“La escritura del poema y del ensayo trata por igual con restos. La escritura-crítica trata también con restos y con intersticios muchas veces desterrados. Trata con deformaciones del lenguaje que escapan a cualquier ajuste técnico y con afecciones materializadas que de ningún modo superan su condición de lujo.” (Cangi, 2020)

“Ensayar como crítica para la emancipación, supone no considerarlo un saber segundo o derivado sobre un objeto privilegiado. Por el contrario, se trata de un oficio que conserva el mismo estatuto de ficción que la escritura a la que interroga o que el mundo al que nombra. De esta forma, una escritura crítica como la del ensayo no se diferencia de una crítica de la escritura. El ensayo nos muestra una pluralidad en las maneras.” (Cangi, 2020)

“El ensayista no duda en interpretar, porque no admite que su tarea consista en aceptar que la verdad está escrita en un texto sagrado que sólo habría que aceptar para luego administrar el orden y articulación de los encadenamientos.” (Cangi 2020)

“Es que en el ensayo no se trata de una investigación sobre un tema dado aunque esto ‘va de suyo’, sino de la apelación a una acción: la acción de pensar el sitio de la vida y del cuerpo, de la tierra y del poder emancipador. Siempre avanza en las fronteras de las leyes, al margen de las preceptivas, de lo políticamente correcto, donde se impone la personalidad al canon, la espontaneidad de la fuerza inventiva al método de la razón especulativa y suficiente.” (Cangi, 2020)²



² La presentación de Adrián Cangi se puede leer completa en la sección Ensayos de este número.

DOSSIER

Presentación
Medios, ciudadanía y
desigualdades comunicativas
*Por María del Rosario Millán,
Marina Olinda Casales y Diego Bogarín*

La palabra tutelada de los sectores
subalternizados en medios digitales
de Misiones
Por Marina Olinda Casales

Editar publicaciones en contextos de
encierro. La promoción de voces
postergadas como práctica colectiva y
proyecto universitario
Por María José Rubín

“Pare, mire, escuche”. La dimensión
comunicativa en los usos del rap de
jóvenes en un contexto de pobreza urbana
(Paraná, Entre Ríos, Argentina)
Por Lucía Marioni

Un ensayo contra la ternura hacia las
radios escolares. Disputas y definiciones
de un objeto mestizo
Por Diego Bogarín

Radio comunitaria y red interinstitucional:
El caso de Virgen Misionera en Bariloche
Por Felipe Navarro Nicoletti

Producción narrativa desde la perspectiva
de la accesibilidad comunicativa
Por Marco Bonito y Larissa Conceição dos Santos

ILUSTRACIONES: **Laura Sánchez**



PRESENTACIÓN

*María del Rosario Millán

*Dra. en Semiótica por la Universidad Nacional de Córdoba, Mgtr. en Semiótica Discursiva por la Universidad Nacional de Misiones, Lic. en Comunicación Social y Periodista. Profesora Adjunta regular en la carrera de Comunicación Social, FHyCS-UNaM, y Profesora Titular regular en la Tecnicatura en Medios Audiovisuales y Fotografía, FAYD-UNaM. Investigadora Asistente CONICET.
E-Mail: copomillan@gmail.com*

**Marina Olinda Casales

*Licenciada en Comunicación Social. Es docente investigadora del departamento de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Misiones. Su campo de interés son los medios, en relación con el derecho y las políticas públicas de y en comunicación.
E-Mail: marinacasales@gmail.com*

***Diego Bogarín

*Licenciado en Comunicación Social UNLP, investigador inicial en la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Becario doctoral CONICET en el Instituto de Estudios Sociales y Humanos (IESyH CONICET UNaM) de Posadas, Misiones, Argentina.
E-Mail: adiegobogarin@gmail.com*

Medios, ciudadanías y desigualdades comunicativas

Por María del Rosario Millán* Marina Olinda Casales** y Diego Bogarín***

Pensar la relación entre medios, ciudadanías y desigualdades ha sido una tarea que durante mucho tiempo se han propuesto los estudios de comunicación. Esta preocupación se inscribe en una larga tradición que ha tomado diferentes configuraciones teórico conceptuales, así como modalidades, formatos, experiencias y prácticas en diversos ámbitos (académicos, políticos, culturales). Así, los tres ejes que articulan este dossier conforman una trilogía que ha sido problematizada desde la comunicación alternativa y popular, la comunicación para el cambio social, los ámbitos de comunicación y movimientos sociales, la economía política de la comunicación, y desde los estudios críticos sobre medios y periodismo, por nombrar los más relevante. Estas corrientes han problematizado el rol de los medios en la construcción del espacio público, los avances y retrocesos en la democratización de las comunicaciones, así como su influencia en la profundización y agravamiento de las condiciones de desigualdad social y política.

En líneas generales podemos reconocer dos niveles en esas discusiones. Una perspectiva de corte macrosocial, en un sentido amplio, que se ocupó de revisar los modelos, conceptos y normativas sobre la regulación de los medios y las políticas de la comunicación. Así se generaron debates sobre la democratización de la información y la comunicación que luego, junto con las luchas de diversos actores, fueron dando forma a la noción del *derecho a la comunicación*, en tanto categoría jurídica, horizonte de expectativas, referencia identitaria y conciencia práctica (Mata, 2005, 2011, 2012). Bajo esa idea fue creciendo y nutriéndose un proyecto global que preten-

Cómo citar esta presentación:

Millán, María del Rosario; Casales, Marina y Bogarín Diego (2020) "Medios, ciudadanías y desigualdades comunicativas". Revista La Rivada 8 (15), pp13-19 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-15/dossier/287-medios-ciudadanias-y-desigualdades-comunicativas>

Editores responsables:

Lisandro Rodríguez y Christian Giménez



día y pretende articular la libertad de expresión y el fortalecimiento de la esfera pública, los derechos ciudadanos, frente a un sistema de medios cada vez más concentrado, en el que las iniciativas de sectores populares, alternativos tienen pocas chances de acceder, participar, gestionar y administrar el libre ejercicio de la palabra pública. He aquí entonces un punto nodal para pensar las desigualdades comunicativas, al considerar de qué manera el acceso a los recursos expresivos -crucial para el reconocimiento de las diversidades que integran nuestras sociedades contemporáneas- está cada más concentrado en manos de los poderes fácticos y sectores estratégicos que poseen la capacidad de alterar el orden público.

Por otro lado, desde una perspectiva de corte microsociedad, encontramos aquellas tradiciones vinculadas al campo de la comunicación popular y alternativa. Experiencias que fueron articulando y formando redes, en el seno de los movimientos sociales y como amalgama de procesos organizativos, educativos, emancipatorios. Desde estas miradas, las reflexiones sobre la comunicación interpersonal, horizontal dialógica, la crítica hacia los medios hegemónicos y sus representaciones estigmatizantes, reificantes y alineadas con un orden social desigual y excluyente, han permitido cimentar un trabajo continuo tendiente a fomentar la apropiación comunitaria de los medios y de sus procesos de producción.

Los problemas de acceso y participación de la ciudadanía en el *espacio público* y en los medios de comunicación, también han sido temas largamente discutidos desde diferentes enfoques. De modo que las temáticas convocadas en este dossier retoman esas diversas tradiciones y activan, de algún modo, las memorias y diálogos entre corrientes intelectuales, así como también se nutren de las experiencias históricas que han llevado adelante una amplitud de sectores en pos de concebir y ejercer la comunicación como un derecho humano fundamental.

Para coordinar este dossier, nos propusimos articular estas perspectivas, con especial atención a las diferentes expresiones que las desigualdades comunicativas adquieren en diversos contextos y experiencias, y que nos presentan un rango amplio para problematizar y articular los ejes del dossier.

Pensar la desigualdad en términos de producción y reproducción de diferencias injustas y evitables nos lleva a reflexionar sobre el orden simbólico, económico, sociopolítico y moralidades que suponen para algunos la acaparación de recursos y oportunidades; mientras que para otros quedan la exclusión, la explotación, la invisibilidad, la estigmatización, cuando no directamente el descarte. Por tanto, problematizar el rol de los medios en la amplificación y persistencia de las desigualdades implica, entre otras cosas, cuestionar los intereses económicos y fundamentalmente ideológicos que permiten la producción de desigualdades comunicativas (Bacallao Pino, 2015), formas de exclusión informativa y simbólica en la



producción, en las audiencias, en los contenidos y en la circulación de la comunicación (Penalva y La Parra, 2008).

Problematizar las desigualdades comunicativas requiere poner en discusión los sistemas que categorizan las diferencias en el seno de relaciones asimétricas socialmente reconocidas y debatir los mecanismos institucionales que contribuyen a su reproducción, específicamente en el ámbito de la comunicación. Es decir, requiere pensar las diferencias injustas que se dan en la distribución desigual de la palabra, en el acceso y la participación de actores históricamente relegados de la esfera pública, en las formas de invisibilización, silenciamiento, en el encasillamiento o la estigmatización. En este punto, nos parece clave resaltar que las desigualdades (sociales, políticas y comunicativas) siempre tienen relación con la percepción y valoración de las diferencias y con los mecanismos institucionales que hacen posible los procesos de diferenciación. Por ello, creemos que la lógica de las identidades (heteroasignadas) contribuye a reforzar estas desigualdades porque asigna lugares estancos al reificar y categorizar cuerpos, nombres y acciones posibles.

De allí también reconocemos la necesidad de hablar y pensar en ciudadanía, en plural -como una manera de explicitar las diferencias y diversidades-, asumiéndolas como prácticas que manifiestan las potencialidades y capacidades para ser y devenir sujetos en sociedad. Sujetos que disputan sus derechos a ser vistos, escuchados, a demandar y proponer, a definir y discutir los ordenamientos sociales, políticos, culturales, económicos. Y todo ello sólo es posible mediante el ejercicio de la comunicación pública. De modo que las categorías centrales sobre las que este dossier abre el diálogo y la reflexión, invitan a pensar las demandas por el derecho a la comunicación, su relación con la constitución de nuevas ciudadanía, las luchas por el reconocimiento y la redistribución de los recursos expresivos, las disputas por los sentidos y las agendas de lo público.

Es en el marco de estas discusiones que presentamos el Dossier “Medios, Ciudadanía y Desigualdades”, del número 15 de *La Rivada*. Los artículos que lo integran abordan diferentes dimensiones de los problemas antes esbozados, a través de análisis situados. Algunos de los textos reunidos abordan experiencias colectivas en medios de comunicación que focalizan en las tramas de relaciones y sentidos y exponen las dinámicas en las que esos medios pueden constituirse como mediadores y espacios para la participación y construcción de modos de estar y convivir con otros, así como en experiencias dinámicas de aprendizaje mutuo. Experiencias que con sus contradicciones y diferencias nos llevan a preguntarnos sobre cuáles serían las formas de institucionalidad mediática que darían cuenta de aquello que aún queda por conquistar en materia de derecho a la comunicación: el reconocimiento de diversos sujetos comunicantes, las pujas por la redistribución de los recursos expre-



sivos y materiales, la posibilidad de imaginar y poner en marcha proyectos comunes que afirmen o reafirmen las ciudadanía comunicativas en tanto modalidades y capacidades para constituirnos como sujetos con poder de decisión y demanda frente a otros.

Otros trabajos de esta compilación retoman viejas discusiones del campo de la comunicación social, desde diferentes ángulos y objetos, y presentan debates sobre la formas de representación de voces subalternizadas, minorizadas, en el espacio público; y cómo dichas formas pueden ser disputadas desde esos sectores en condiciones de desigualdad comunicativa. En esa misma línea ciertos textos indagan respecto de las formas, formatos y modalidades de interpelación y producción de contenidos; mientras que otros abordan cómo pensar y producir procesos comunicacionales que contribuyan al desarrollo de ciudadanía comunicativas inclusivas y accesibles, que reconozcan las diversidades y diferencias.

El artículo de Marina Casales *La palabra tutelada de los sectores subalternizados en medios digitales de Misiones*, problematiza el tratamiento en torno a la palabra de sectores históricamente excluidos y minorizados, pone en foco cómo el trabajo de los medios habilita voces autorizadas para debatir sobre los demandas ciudadanas de éstos. Al reproducir las jerarquías simbólicas que configuran los formatos y dinámicas en la presentación de las voces (Reguillo, 2000), los medios promueven modos legitimados del decir y de ser ciudadanos en el espacio público. La autora propone la categoría de “palabra tutelada” para dar cuenta de regímenes de representación y formas de presentación de los problemas y demandas de los sectores subalternizados que tienden a reproducir un sistema categorial de producción de diferencias sustentando en relaciones asimétricas socialmente reconocidas (Tilly, 2000). La orquestación de voces, la composición textual, entre otros aspectos analizados en el artículo, muestran cómo los medios sustentan un régimen desigual de distribución de la palabra pública. A su vez, presenta una discusión sobre ciertos mecanismos y estrategias de los sectores *subalternizados* para performar sus demandas y hacer circular sus reclamos en un campo de interlocución asimétrico y bajo un régimen simbólico en el que los discursos, las voces y los recursos expresivos se distribuyen de un modo desigual.

El trabajo de María José Rubín *Editar publicaciones en contextos de encierro. La promoción de voces postergadas como práctica colectiva y proyecto universitario*, presenta la experiencia de edición de revistas producidas en contextos de encierro. Analiza cómo las prácticas de producción y edición de contenidos permiten a las personas privadas de su libertad desmarcarse de las posiciones y lugares de enunciación atribuidos desde los medios hegemónicos y en particular desde el discurso punitivo. Presenta los debates que realizan los internos en relación con la construcción de sus destinatarios, los modos de auto y hetero representación. Valora la ex-



perencia colectiva en tanto permite la aparición y circulación de otros modos de subjetivación, el ejercicio de la palabra propia, la capacidad de decidir cómo ser sujeto comunicante. Con esas prácticas de producción y edición estas personas ejercen su derecho a ser sujetos de discursos en los que pueden elegir cómo representarse, cómo nombrarse, en qué términos definir su realidad. En cierto modo, este artículo nos presenta una experiencia que da cuenta de la dimensión de *la voz* como valor y como proceso, categorías con la que Couldry (2010) propone problematizar las condiciones bajo las cuales la vida de la gente se convierte en narrable -o deja de serlo. La voz, para este autor, es el proceso de articular el mundo desde una posición encarnada.

El texto de Lucía Marioni, titulado “*Pare, mire, escuche*”. *La dimensión comunicativa en los usos del rap de jóvenes en un contexto de pobreza urbana (Paraná, Entre Ríos, Argentina)*, desde otra perspectiva y a través de un objeto de estudio completamente diferente, retoma esta discusión sobre *la voz* en tanto demanda de reconocimiento. El artículo analiza desde un enfoque etnográfico la apropiación del espacio público que realizan los jóvenes de un barrio periférico a través de las batallas de rap. Propone pensar estas prácticas como ejercicios de una ciudadanía actuante en tanto constituyen demandas de lo que la autora llama “audibilidad”. Con esta categoría Marioni analiza las prácticas comunicativas de estos jóvenes como modos de romper el silencio y la invisibilidad socialmente asignada, proponer y valorizar la voz propia y las formas de expresión mediante el uso de códigos y modos propios del decir, desplegar competencias comunicativas, en definitiva, como modos de hacer política, en tanto práctica que busca reconfigurar el orden de los cuerpos y de los signos en el espacio público. Tensionan, así, con su hacer y con su decir, los lugares simbólicos asignados desde un orden social estigmatizante.

Un ensayo contra la ternura hacia las radios escolares. Disputas y definiciones de un objeto mestizo, es el texto presentado por Diego Bogarin en el que propone pensar la radio escolar como experiencia dinámica y como categoría política. Al cuestionar modos reificantes que las minorizan y constriñen sus potencialidades de autogestión, el autor propone pensar las radios escolares no como objetos sino como sujetos de políticas públicas que en su accionar cotidiano tensionan las categorías predefinidas en los ordenamientos jurídicos. Es decir, sugiere pensar las experiencias, demandas y necesidades de las radios escolares, a partir de su reconocimiento como medios mestizos que permiten aprendizajes variados en los que sus integrantes pueden disputar el derecho a la comunicación.

El artículo de Felipe Navarro Nicoletti, *Radio comunitaria y red interinstitucional: El caso de Virgen Misionera en Bariloche*,



UM
Universidad de Mar del Plata

retoma la larga tradición de estudios sobre medios comunitarios y alternativos y presenta la experiencia de una radio que nació y aún funciona como agente articulador de una red de instituciones que dan vida a un proyecto común. Las prácticas comunicativas que este medio posibilita en tanto agente mediador, contribuyen a construir y consolidar un sentido de pertenencia territorial, afianzar las bases populares y comunitarias en un contexto en el que predomina la fragmentación urbana y la especulación inmobiliaria.

Por su parte, el trabajo de Marco Bonito y Larissa Conceição dos Santos, denominado *Producción narrativa desde la perspectiva de la accesibilidad comunicativa*, presenta un debate necesario y largamente postergado, en torno a la accesibilidad comunicativa y el ejercicio de ciudadanía comunicativa de personas con discapacidad. Lxs autorxs retoman las discusiones en torno al reconocimiento del derecho a la comunicación y plantean la necesidad de ampliar no solo las formas de acceso -que mediante avances tecnológicos permiten mayores niveles de inclusión- sino también las formas de narrar y de producir contenido en los medios. La perspectiva teórica y política que sustentan en este artículo, propone repensar las narrativas mediáticas para reconocer, desde las formas de concebir y producir los procesos comunicacionales, a las personas con discapacidad como público consumidor. Esto supone no sólo utilizar lenguajes accesibles sino cuestionar los modos en que se producen y se piensan las piezas comunicacionales, es decir, ir más allá de ‘traducir’ o ‘adaptar’ contenidos, y promover la producción de narrativas inclusivas que cumplan con los estándares de diseño universal, para disminuir las barreras y limitaciones en el ejercicio del derecho a la comunicación de las personas con discapacidad.

Finalmente, queda por decir que lograr esta publicación en contextos de suma incertidumbre y recarga laboral, sólo fue posible por el enorme esfuerzo que aportaron autorxs, evaluadorxs y el equipo humano de la revista, quienes en todo momento apostaron a dialogar, intercambiar y consolidar los textos que presentamos. Dejamos en este dossier las mejores intenciones de aportar pistas, miradas y reflexiones para enriquecer el campo de la Comunicación y, por qué no, de otras ciencias humanas y sociales que se interesen en dialogar sobre los Medios, las Ciudadanías y las Desigualdades Comunicativas. Con la convicción de que una otra comunicación es posible, aquella que sepamos construir desde el compromiso, la acción y la reflexión sentipensante invitamos a la lectura de este dossier.

Diciembre 2020



Referencias bibliográficas

BACALLAO PINO, Lázaro (2015) “Desigualdad comunicativa en el repertorio discursivo de la acción colectiva: el caso del #Yosoy132”. *Cuadernos INFO*, N 36. Pp. 27-37.

COULDRY, Nick (2010) *Why voice matters. Culture and politics after neoliberalism*. California, Sage publications.

MATA, María Cristina (2012) “Comunicación, ciudadanía y poder. Pistas para pensar su articulación”. *Revista Diálogos de la Comunicación*, N 64 ALAIC. Pp. 64-75.

MATA, María Cristina (2011) “Comunicación Popular. Continuidades, transformaciones y desafíos. *Oficios Terrestres I* N 25, UNLP. Pp. 1-22.

MATA, María Cristina (2005). *Informe Proyecto Condiciones objetivas y subjetivas para el desarrollo de la ciudadanía comunicativa*. Fundación Friedrich Ebert, AL. Centro de Competencia en Comunicación para América Latina. Córdoba

PENALVA, Clemente y LA PARRA, Daniel (2008), “Comunicación de masas y violencia estructural”. *Convergencia. Revista Ciencias Sociales*, N 46, UAEM. Pp, 17-50.

REGUILLO, Rosana (2000). “Identidades culturales y espacio público. Un mapa de los silencios”. *Revista Diálogos de la Comunicación*, 59-60. ALACI. Pp 75-86.

TILLY, Charles (2000) *La desigualdad persistente*. Buenos Aires, Manantial.

La *palabra tutelada* de los sectores subalternizados en medios digitales de Misiones¹

The tutored word of subalternized sectors in local digital media in Misiones

Marina Olinda Casales*

Ingresado: 24/08/20 // Evaluado: 15/10/20 // Aprobado: 28/10/20

Resumen

En este trabajo se analiza el tratamiento periodístico que llevan a cabo medios digitales de Misiones cuando abordan reclamos de sectores sociales subalternos, tales como demandas territoriales y por viviendas de colectivos populares urbanos y de comunidades indígenas que habitan la región. Asimismo, se busca reflexionar respecto del rol de los medios en tanto actores políticos en la gestión y distribución de los recursos expresivos y en la disputa por el espacio y la agenda pública. A partir de un corpus seleccionado de noticias en medios digitales locales se realiza una aproximación a lo que denominamos *participación tutelada* en el espacio público, siguiendo planteos realizados por Jacques Rancière (2009) respecto del reparto de lo sensible. El interés final es aportar a la reflexión sobre los procesos de *ciudadanización* de las agendas locales

Palabras clave: palabra tutelada - ciudadanía comunicativa - medios - espacio público

1 Este texto constituye la versión completada, corregida y ampliada, del avance de investigación presentado como ponencia, cuyo resumen fue leído en el XXIII Jornadas Nacionales de Investigadores e Investigadores en Comunicación “La comunicación y su potencia para la transformación de realidades hostiles”. Posadas, Misiones. 9,10 y 11 de octubre de 2019. FHyCS- UNaM.



UM
Universidad Nacional de Misiones

Abstract:

This paper analyzes journalism's treatment of digital media in the province of Misiones, Argentine, about claims of social subalternized sectors. -such as land or house claiming from urban people's areas or indigenous communities that inhabit the región. At the same time, it attempts to ponder about the media role of political actors in the management and distribution of expression resources and the space and public agenda dispute. From a selected corpus of digital media news, an approach to that we denominate the "tutored participation" in the public space will be performed by following the Jacques Rancière (2009) statements about the distribution of sensitive issues. Therefore, a reflection about the citizenship processes of local agendas will take place as well.

Keywords: tutored word - communicative citizenship - media - public space



Marina Olinda Casales

** Licenciada en Comunicación Social. Es docente investigadora del departamento de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Misiones. Su campo de interés son los medios, en relación con el derecho y las políticas públicas de y en comunicación.
E-Mail: marinacasales@gmail.com*

Cómo citar este artículo:

Casales, Marina Olinda (2020) "La palabra tutelada de los sectores subalternizados en medios digitales de Misiones". Revista La Rivada 8 (15), pp 20-39 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-15/dossier/269-la-palabra-tutelada>

Presentación

“(…)precisamente porque los medios proporcionan con mayor o menor grado de coherencia los marcos de referencia (o los mundos de referencia) para la aparición del otro, definen de facto el espacio moral equivalente en nosotros, la audiencia, en calidad de ciudadanos reales o potenciales” (...)”cuando hablo de la moral de los medios me refiero a la orientación y los procedimientos de que se valen aquellos para construir el mundo y dentro de los cuales aparece el otro”.

(Silverstone, Roger 2010:22. El destacado es nuestro).

Con este trabajo buscamos presentar algunas reflexiones respecto del tratamiento informativo que llevan a cabo medios de comunicación locales sobre los reclamos vinculados con sectores *subalternizados*. Utilizamos esta denominación para referirnos a los actores y sectores sociales que se encuentran en una relación de subordinación con respecto a otros *dominantes*.

Los consideramos con ese término para enfatizar que la condición de “subalternos”¹, subordinados en el entramado social, vuelve a ser reafirmada mediante representaciones discursivas que los instalan como inferiores en una escala jerárquica, esto es, se los *subalterniza* una y otra vez. No se trata de una condición *natural*, sino del producto de acciones históricas. La *subalternidad* es un lugar en el sistema de dominación/subordinación construido histórica y sociopolíticamente; una relación y una posición que debe ser reafirmada permanentemente a través de un juego incesante de singulares tácticas y estrategias; de acciones y reacciones encontradas, contradictorias, paradójales y, más de una vez, complementarias.

Los medios de comunicación contribuyen a ese proceso de *subalternización* de los sectores populares. Dar cuenta de algunas de las contribuciones mediáticas a ese proceso es lo que pretendemos con el siguiente despliegue.

Para ello, analizamos un corpus de producciones periodístico-informativos de medios digitales de Posadas, Misiones, con herramientas del análisis del discurso, conceptos de la sociosemiótica y de estudios de medios. El objetivo es reconocer algunos elementos que caracterizan el tratamiento periodístico local cuando quienes disputan agendas mediáticas² son integrantes de sectores populares *subalternizados*, especialmente comunidades indígenas o familias urbanas sin vivienda o tierra.³

Asimismo, el análisis incluye indagaciones sobre las rutinas productivas actuales y condiciones de producción de medios de comunicación locales digitales. Puesto que buscamos aportar a las discusiones en el campo de la comunicación, los medios y la ciudadanía, intentaremos poner en diálogo diferentes conceptos que contribuyan a dinamizar y complejizar la mirada respecto de la producción periodística-informativa en relación con los reclamos de los sectores populares locales.

1 “La *subalternidad* se refiere a toda situación en que un individuo, grupo o clase se encuentra en una inferioridad de posición y recursos respecto de otro que se percibe como dominante. Supone relaciones de dominación/subordinación socialmente generadas en base a diferencias de género, raza, etnia, edad, riqueza, posición social, educación, origen regional.” (Salvatore, 2010: 42)

2 Para este trabajo, entenderemos a la agenda mediática como el resultado de una relación de tensión entre los temas propuestos por el ámbito político, la sociedad civil y los medios de comunicación social. Suele existir una correlación dominante entre los temas que proponen desde la agenda política (*agenda building*) y la de los medios.

3 Este trabajo dialoga con investigaciones preexistentes del equipo de investigación que la autora integra.

En este sentido y a modo de recortar el universo sobre el que se reflexiona desde la dimensión discursiva en tanto material generador de sentidos sociales, el corpus analizado está compuesto por piezas periodísticas publicadas entre los años 2016 y 2019 en medios digitales de Misiones, que abordan desalojos de comunidades Mbyá Guaraní y pobres urbanos con problemas de hábitat y vivienda.

En relación al escenario del ecosistema mediático local y digital, resulta necesario apuntar algunas características del mismo. En Posadas (Millán, M., 2016), se contabilizan 27 medios digitales activos dedicados a la producción periodística y que actualizan frecuentemente sus sitios. Muchos de ellos corresponden a otros medios (radios, diarios, señales de televisión), lo que indica algún nivel de convergencia de contenidos. Pocos son los que funcionan regularmente como diarios. En la ciudad de Oberá, en tanto, se registran 4 medios digitales activos que actualizan regularmente.

De alrededor de 30 medios digitales activos, en nuestro corpus contamos apenas una decena que se ocupó de estos temas a través de alrededor de 50 piezas noticiosas. Muchos de los medios digitales del resto de la provincia de Misiones replican lo publicado por los capitalinos.

Es así que el corpus está integrado por piezas producidas en 8 portales de Posadas, capital de la provincia. En su mayoría, en formato de noticias que se ocupan de informar sobre reclamos y protestas por viviendas y por el reconocimiento de territorios indígenas. En ambos casos, los acontecimientos que sustenta la noticia son los desalojos.

Analizamos las siguientes dimensiones: textual, audiovisual, icónica estática y animada, sonora, el tratamiento de las fuentes, el tratamiento audiovisual de la noticia, las formas de visualización de los protagonistas y su relación con las fuentes (primarias del texto) y la representación del estatus social y sus valores de referencia (Vilches, 2011; Simelio, 2011).

Aproximarnos a estudiar la producción periodística mediática conlleva necesariamente dar cuenta de la tradición existente en el análisis de esta materia. Para ello, retomamos algunos planteos, conceptos y debates desarrollados dentro de los estudios conocidos como del *Newsmaking*, en diálogo con la Sociosemiótica (Wolf, 1991; Rodrigo Alsina, 1989; Verón, 1987; Retegui, 2017) y los Estudios Culturales (Hall, 1996; Silverstone, 2010). Además, pondremos estos conceptos en relación con categorías como *mediatización* de la escuela nórdica (Hjarvard, 2016; Millán, 2018).

Partimos en ese caso de formatos industriales *proprios* del sistema mediático, específicamente informativos, que son los priorizados por estos medios al momento de dar cuenta de la realidad social. En este artículo, entendemos a los medios de comunicación social, y a los periodísticos en particular, como aquellos actores encargados de formar el presente social de referencia (Gomis, 1990). En el análisis, nos ocupamos de dimensiones que dialogan entre sí: específicamente, el discurso mediático en relación y tensión con las lógicas productivas, en tanto una de las condiciones materiales para su producción.

Espacio público, visibilidad/invisibilidad

Pensar en los discursos mediáticos implica reconocer a los medios como uno de los actores que con sus discursos públicos participan fuertemente en la disputa y configuración de los discursos y sentidos sociales dominantes, del orden legitimado, constructores legitimados de ciudadanías, de las agendas públicas, las identidades, las subjetividades. Son actores políticos (Borrat, 1989) que gestionan *el interés público* en escenarios de des-



igualdad, donde la palabra, el espacio público y los recursos expresivos no son accesibles a todos los actores sociales por igual.

Para Rossana Reguillo (2016), son las políticas de visibilidad/invisibilidad las que operan en esa distribución desigualmente diferencial y que hacen a una construcción socio-histórica situada, no neutral ni natural, sino relacional; proceso social y político en el que juega asimismo el interés público entendido como *aquello que nos es común*; se vertebra la vida social, se gestiona y administra reconocimientos y representaciones. Refiere así a un proceso de construcción de sentidos sociales en clave jerárquica y de relaciones de poder. Es que toda política de (in)visibilidad:

...alude a ese conjunto de tácticas y estrategias que, de manera cotidiana, gestionan la mirada, ésa que produce efectos sobre el modo en que percibimos y somos percibidos, ésa que clausura y abre otros caminos, ésa que reduce o ésa que restituye complejidad. Políticas de la vida cotidiana que “no vemos” porque a través de ellas, vemos (Reguillo, 2016: 2).

En el juego de las reglas del espacio público⁴, la visibilidad/invisibilidad es entendida entonces, como parte de un mismo movimiento. Y al mismo tiempo que se trata del ejercicio de un derecho político –en tanto quienes lo ejercen son ciudadanos/as– esa visibilidad/invisibilidad no deja de estar sujeta a sus normas –en cuanto espacio institucional reglado–. Por ejemplo: para hablar públicamente se tienen en cuenta las formas de habla legitimadas y las lógicas productivas mediáticas dominantes. Ser ciudadano/a y tener visibilidad, entonces, remite a lugares sociales y a un ejercicio comunicativo signados por la gestión y regulación de las miradas.

De allí que Reguillo considera fundamental atender en la vida en sociedad al poder de representación, al que considera *un bien en disputa*. Para esta autora, “el poder de representación configura imaginarios, conduce colectivos, compromete voluntades y produce imperativos en cuyo nombre se actúa” (2007: 92).

Respecto de esto, la politóloga Nancy Fraser (1997) sostiene que los reclamos en general se inscriben también en el debate respecto del espacio público contemporáneo y de una distribución igualitaria de los recursos expresivos, por lo que todo reclamo social es a la vez un reclamo por condiciones más equitativas de reconocimiento, distribución y participación. Desde ese planteo, no hay disputa social por territorio y vivienda, por ejemplo, que no sea a la vez disputa por el poder de representación, por reconocimiento en la diferencia y participación en la toma de decisiones sobre lo común, ya que como expresa:

La lucha por la redistribución es la lucha por el conjunto de demandas sociales que pueden agruparse bajo el rótulo de la igualdad social: la lucha por el reconocimiento, por su parte, apunta a la valorización de la diferencia de las identidades culturales (Fraser, 1997: xii).

Tales perspectivas nos resultan productivas, dado que buscamos abordar desde esta trama conceptual y sus entrecruzamientos –las disputas por el reconocimiento, distribución igualitaria y participación en las decisiones sobre lo común en relación con las disputas por la representación–, narrativas mediáticas localizadas/situadas sobre reclamos de tierra y vivienda de sectores populares⁵ para así aproximarnos a cómo la sociedad, a

4 Nancy Fraser lo denomina “escenario institucionalizado de interacción discursiva” (1999: 140).

5 - Si bien entendemos que las categorías *subalternizados* y *sectores populares* no remiten a lo mismo, en este trabajo se usarán como sinónimos.

través de los medios de comunicación social –aunque no únicamente–, percibe, accede a y se posiciona en la gestión de la conflictividad social, y en ese juego construye intersubjetividades, identidades, alteridades, ciudadanías.

Lógicas simbólicas

Denominamos *lógicas simbólicas* (Charaudeau, 2003) a la regulación, gestión y administración de los intercambios discursivos que se producen en el espacio público. Allí, en ese ámbito institucionalizado de producción y circulación de múltiples discursividades y de disputas por el sentido dominante del orden social, se legitiman algunas voces mediante procesos/prácticas de normalización hegemónica. Una de esas voces es la del periodismo, actividad específica que se institucionalizó como un lugar privilegiado de enunciación.

Asume entonces funciones de representación para hablar en nombre de otros colectivos sociales, capaz de intervenir sobre los imaginarios políticos y cuyo horizonte de recepción son los públicos (Verón, 2004).

Esas voces legitimadas por el periodismo muchas veces son retomadas a partir de diferentes *acontecimientos noticiables*, hechos y sucesos que responden a ciertas características que los medios periodísticos consideran *de interés público*. De ahí que las narrativas mediáticas de los sectores subalternizados son retomados por los medios de comunicación social en tanto demandas de *ciudadanos/as* que ejercen derechos políticos: de protestar y reclamar.

Retomamos aquí las reflexiones de María Cristina Mata, quien propone el concepto *ciudadanía comunicativa* para pensar el modo de aparición de los individuos o colectivos en el espacio público y lo define fundamentalmente como “la capacidad de constituirse en sujetos de demanda y de proposición en el ámbito de la comunicación pública” (2006: 44), definición que propone que la ciudadanía comunicativa puede ser tanto una categoría jurídica, una referencia identitaria y también una conciencia práctica, cuando es ejercida (Mata, 2005). Desde esta conceptualización, nuestro análisis se centrará en reconocer a los sectores y actores de los reclamos, así como a las fuentes y voces que aparecieron en los medios digitales locales a partir de su modalidad de aparición y toma de la palabra en clave de “ciudadanía comunicativa” (Mata y Córdoba, 2009).

La palabra “tutelada”: singular ejercicio de ciudadanía comunicativa

La problemática del acceso a la tierra y la vivienda en Misiones es un tema abordado por los medios principalmente en clave de *propiedad* y de conflicto, más que en términos de derecho y condiciones de quienes carecen de ella. En este marco general, aparecen los sectores *subalternizados* –pobres urbanos, indígenas– como uno de los actores de esa particular contienda en el espacio público.

En tanto *tema*, es retomado por medios digitales como desalojo y posterior protesta/reclamo. Sin embargo, estos actores no son representados como autónomos en el uso de la palabra en los relatos mediáticos. Toda vez que se publica una noticia sobre desalojos también aparecen otros actores que los representan y que son priorizados como fuentes y



voces en esas piezas informativas. A esa operación discursiva donde la voz del reclamante aparece *atado, pegado* a la de un *otro/a* de los sectores *dominantes* llamamos *tutelaje*.

Lo que ocurre en términos de Rancière (2010) es que se *minoriza* a esas/os ciudadanas/os, ya que esas voces entran así a circular por el espacio público siempre mediadas por la voz de otro, por eso la inclusión concretada no deja de estar jerarquizada como subalterna. Desde tal perspectiva, la administración de la palabra y su visibilización aparecen administradas y gestionadas de modo desigual, asimétrico y diferencial. Como sostiene el filósofo francés “sólo con la salida del estado de minoridad la palabra propia sería emancipada” (Rancière: 2009: 45). De allí la relevancia de revisar el *reparto de lo sensible* que, como explica, es un “reparto de partes y lugares [que] se basa en una división de los espacios, los tiempos y las formas de actividad que determina la manera misma en que un común se presta a participar, y unos y otros participan en esa división” (ídem:3).

La división de *lo sensible*, tal y como la entiende Rancière, refiere a quién puede tomar parte en lo común en función de lo que hace y del tiempo y del espacio en los que se ejerce dicha actividad. Supone pues:

...una delimitación de tiempos y espacios, de lo visible y lo invisible, de la palabra y el ruido, de lo que define a la vez el lugar y el dilema de la política como forma de experiencia. La política se refiere a lo que se ve y a lo que se puede decir, *a quién tiene competencia para ver y calidad para decir, a las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo* (Rancière 2009: 10) (El destacado es nuestro)

De ahí entonces que los que quedan fuera de ese reparto de lo sensible, los *sin parte* en el asunto, los que *no cuentan con voz propia*, más de una vez son escuchados y visibilizados en el espacio público cuando *son hablados por otros* con voz pública legitimada. Pensamos tal relación en términos de *tutelaje simbólico*, de *palabra tutelada* en tanto discurso de subordinado que entra a circular socialmente con *voces prestadas*. Consideramos que tal situación de *hablantes tutelados* descansa sobre una memoria social que les atribuye carencias (*no tienen voz*), incapacidades (*no saben hablar*), indefensiones (*desconocen la ley*), rasgos propios de *subordinados* devenidos en *minorizados* que eventualmente merecen cuidados, defensas, protecciones.

Para el diccionario Larousse Ilustrado (2008), *tutor* es quien guía, ampara o protege. Según la versión online del Diccionario de la Real Academia Española, también es la autoridad que, en defecto de la paterna o materna, se confiere para cuidar de la persona y los bienes de aquel que, por minoría de edad o por otra causa, no tiene completa capacidad civil⁶.

Consideramos, por lo tanto, que, al *tutelar* a los sectores populares, se los trata como ciudadanos/as de segunda que para estar representados/as en el espacio público y/o ser tematizados/as en los medios *deben* estar *tutelados/as* por otros que tienen permitida la palabra pública, que pueden hablar en su nombre y en el de otros –sus

6 También se indica: 2. f. Cargo de tutor. 3. f. Dirección, amparo o defensa de una persona respecto de otra. Tutela dativa. 1. f. Der. tutela que se confiere por nombramiento del consejo de familia o del juez y no por disposición testamentaria ni por designación de la ley. tutela ejemplar 1. f. Der. tutela que se constituye para cuidar de la persona y de los bienes de los incapacitados mentalmente. tutela judicial 1. f. Der. Protección de los derechos de las personas dispensada por jueces y tribunales. tutela legítima 1. f. Der. tutela que se confiere por virtud de llamamiento que hace la ley. tutela testamentaria. 1. f. Der. tutela que se defiende por virtud de llamamiento hecho en el testamento de una persona facultada para ello. Disponible en <https://dle.rae.es/tutela> [Consultado el 10/08/2020.]

representados. Para los *subalternizados* el ejercicio de la ciudadanía comunicativa queda casi siempre a mitad de camino al pasar de la calle a los medios.

Ejemplo 1⁷.

Título: Violento desalojo de una aldea mbyá en San Ignacio

Bajada: *Lo denunció Tiki Ramírez, del Endepa, quien reveló que cinco sujetos ingresaron con machetes y motosierras, sin orden judicial, y echaron a familias de una aldea ubicada a 3 km. de Gendarmería Nacional. El desalojo fue el sábado y el Ministerio de DDHH no se pronunció al respecto. (Misiones Cuatro - 10 de julio de 2017)*

Esta noticia se acompaña de un video registrado desde un teléfono donde se ven los despojos de la comunidad tras el desalojo.

Ejemplo 2⁸:

Título: Martín Sereno furioso contra la Policía y la municipalidad de Garupá por un desalojo

Bajada: *Tras un intento de desalojo en el barrio Horacio Quiroga, del Nuevo Garupá, Sereno denunció que “más de cien policías irrumpieron en las viviendas con todo tipo de violencia. Me pegaron, me agarraron el cuello, me lastimaron la pierna. Parecían perros rabiosos como atropellaron las casas”, relató. El Legislador acusó de complicidad al municipio y afirmó que “lo único que hizo fue amenazar a través de Herminia Melgarejo, del área de Tierras de la comuna”. Señaló además que «avanzaron en las casas» aún cuando los vecinos mostraron la documentación de sus viviendas. (Misiones On line - 26 de abril de 2018).*

La noticia está acompañada por un video donde se muestra a las familias afectadas e imágenes de la policía y del legislador provincial.

Si bien en ambos casos las voces de los afectados directos son desplegadas en el desarrollo de la noticia, la ubicación de estas fuentes y sus voces, jerarquiza no sólo la importancia de estos actores sociales que hablan en su nombre sino que, en términos simbólicos, actualiza los lugares sociales y la legitimidad política de cada quien: un funcionario de la iglesia católica habla por las comunidades Mbyá afectadas por el desalojo y un legislador en nombre de las familias *atropelladas* en el barrio Horacio Quiroga.

Por supuesto, en el uso de la palabra se juegan esas legitimidades reconocidas. Podríamos considerar que los sectores subalternos juegan aquí también *el juego reglado de la visibilidad pública* y que existe relativa conciencia –si se nos permite la licencia– respecto de que sus reclamos podrían ser *más escuchados* si en los medios fueran *acompañados y/o hablados* por las voces de autoridad. Entonces es posible conjeturar que ellos saben que, de ese modo, el reconocimiento y la legitimidad de sus reclamos alcanzarán visibilidad y quizás también respuestas.

En ese sentido, retomamos los planteos de María Millán (2019) quien entiende que los sectores *subalternizados* han aprendido a disputar visibilidad mediática y que una táctica utilizada es la de acudir a los dirigentes y funcionarios para construir *acontecimiento noticiable*. Con esta táctica, no sólo producen información y noticia sino que además, se garantizan relativa visibilidad, tanto por los recursos simbólicos de quien aparece en la imagen, en la noticia, como por los recursos que el mismo funcionario o dirigente dispo-

7 Disponible en: <https://misionescuatro.com/provinciales/desalojaron-mbya-san-ignacio/>

8 Disponible en: <https://misionesonline.net/2018/04/26/martin-sereno-furioso-contra-la-policia-y-la-municipalidad-de-garupa-por-un-desalojo/>

nibiliza a los medios: una gacetilla de prensa, una conferencia, las imágenes, un audiovisual; todas piezas producidas desde gabinetes comunicacionales institucionalizados.

Según Millán (2019), tales operaciones hacen a un *agenciamiento enunciativo* que en este caso pasa por usar la voz de otro para hacer circular la voz propia, por legitimar mi/nuestra voz con la legitimidad del habla de otros/as, pero que puede darse de otras formas, ya que como aclara la autora citada:

Los agenciamientos enunciativos son enlazamientos discursivos y enunciativos que se dan en el movimiento, en los procesos de apropiación del espacio público. Articulación estratégica de voces y de lugares del decir, en un campo de interlocución asimétrico y frente a un tercero simbólico que es el público y cómo interpelación al estado y a los poderes fácticos. (Millán, 2019).

En estos ejemplos que compartimos, este *agenciamiento enunciativo*, además de estratégico políticamente, lo es también –y por eso mismo– en términos de memorias e imaginarios locales. Así, en el desarrollo de las noticias vinculadas con los reclamos territoriales de las comunidades Mbyá se identifica un *responsable* –especie de portavoz oficial legitimado socialmente– de la situación a quien generalmente se interpela. Esa interpelación cobra en la narrativa mediática sobre los guaraníes de la provincia un mayor peso simbólico con y en las voces de la organización católica denominada Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA) y más aún en una provincia que desde su nombre, *Misiones*, remite a la relación mitificada de los Mbyá Guaraní de la región con la Iglesia católica bajo el dispositivo colonial de las Misiones Jesuíticas⁹.

En cuanto a las demandas por viviendas del ejemplo 2, se recurre a Martín Sereno, legislador provincial por parte del Partido Agrario y Social (PAyS), espacio político partidario que emerge en las arenas políticas locales y dentro de cierta línea de tiempo histórica, como heredera de las luchas de las Ligas Agrarias setentistas y del Movimiento Agrario de Misiones, que tenían como objeto de disputa la tierra y la propiedad. En la actualidad, ese espacio y desde ciertas miradas, vuelve a resignificarse a través de la plataforma y la retórica de sus integrantes: el PAyS reivindica esa historia reciente y también se arroga la representación de los pequeños productores rurales de la provincia, primero, y la de los pobres urbanos sin vivienda de la zona metropolitana, después.

Ambas cuestiones aparecen por lo tanto como disponibilizadas, contadas en la historiografía local contemporánea. Se trata de *memorias sociales*. Este capital simbólico / cultural también se pone en juego en materia de legitimidad de voces y actores, en términos de pérdidas y ganancias y no solamente para los sectores *subalternizados* sino para todos y cada uno de los actores que entran a jugar en el espacio público. Así, en ese mismo sentido, suele ocurrir que los medios de comunicación social también priorizan *fuentes oficiales*¹⁰ en sus lógicas productivas.

Respecto de esto último, en los resultados de los Monitoreos de Medios Digitales de Misiones (Casales et al, 2019) realizado por el Proyecto de Investigación “Dinámicas y lógicas comunicacionales en la esfera pública mediática en Misiones. Etapa II - UNaM”

9 En el mismo sentido, podríamos mencionar otro tutelaje simbólico al que se recurre para hilvanar y legitimar cierta versión de la historia provincial, del a su vez tutelado Andrés Guacurarí, conocido como “Andresito”, quien fuera adoptado por José Gervasio Artigas y reivindicado por la historiografía contemporánea local como luchador heroico de la Federación y de los procesos emancipatorios regionales.

10 Esta tendencia no solo se ve a nivel local sino además a nivel mundial, a partir de diferentes estudios realizados a nivel local, y también a nivel mundial-global. Ver en: Amado, A. (2018), e Informes de Investigación Millán, M. (2018-2019)

en 2018 y 2019, se pueden identificar algunas dimensiones como agendas, fuentes, voces y tratamiento que son abordados a nivel local en este tipo de medios de comunicación. Retomando estos resultados, Millán, Britez, Renoldi (2020) exponen que en relación con los temas vinculados con reclamos, conflictos y servicios ocuparon sólo el 5,4 por ciento de la agenda mediática en 2019.

A estos temas se les asigna un tratamiento esporádico, en gran medida marcado por los eventos de conflicto en el espacio urbano (cortes de calle, toma de tierras, desalojos, protestas en espacios públicos). Los relatos periodísticos abordan los conflictos urbanos desde una perspectiva parcial, pues se trata de textos de una sola fuente o, en el mejor de los casos, fuentes que adhieren a la misma posición política o ideológica. (Millán, 2020)

Es decir, no solamente se trata de voces y fuentes sino también de temas propuestos por la ciudadanía que no tienen la misma visibilidad que otros. Por ejemplo, competencias deportivas en los dos años alcanzó un 18,6 por ciento del total de noticias publicadas, seguidas por eventos culturales, espectáculo y farándula. En relación con las fuentes priorizadas por estos medios digitales, en esas mediciones referidas, tanto en 2018 como 2019, las fuentes principales son la no mención de fuentes y las gubernamentales. En los dos años medidos, la ciudadanía como fuente es ínfima.

Es en este juego de las voces y fuentes priorizadas en las noticias que pondremos el acento en tanto *participación tutelada* o *palabra tutelada*. Ya de modo más general y esquemático, podemos señalar que en las piezas noticiosas identificamos los siguientes elementos retóricos de las noticias para unos/as y otros/as:

El que tutela, guía (sectores dominantes): la razón, la argumentación, la palabra escrita, administrada, la solución a los conflictos, su nombre, apellido, cargo y profesión. (*legisladores/as, ministros/as, religiosas, jueces, abogados, médicos, etc.*)

El tutelado: la emoción, el drama, la palabra oral, el testimonio, la imagen de su vida privada, los restos de su casa, su comunidad, su cuerpo, su nombre y apellido.

Es decir, mientras que la emoción, el drama, la oralidad –en vídeo o como audio– son rasgos heteroasignados al *tutelado/a*, la fuente vinculada con los sectores dominantes aparece vinculada con el logos y la escritura. En otras palabras, la razón, la argumentación pertenecería en esta diferenciación a los sectores dominantes, mientras que la emotividad marcada, el sufrimiento, la queja, la carencia correspondería a los sectores populares, *subalternizados*. No obviamos en esta instancia del análisis, cómo cobra sentido relevante la dimensión de la espectacularidad como elemento narrativo de los medios (Rincón, 2006): la fragmentación, repetición, descontextualización, la emoción, etc.

Así, en los títulos¹¹ se puede leer:

“El desalojo que ordenó el juez Yaya se llevó a mi viejito” (Agencia Hoy - 5-05-2016)

Chacra 114: frenan intento desalojo de familia que vive en un terreno hace más de 20 años (Noticias del 6 - 26-11-2018)

Video: Vea la ocupación de tierras en Posadas por dentro y el testimonio de una persona que asegura que ya son 500 en el lugar (Misiones on Line – 4-03-2018)

¹¹ Los enlaces de algunas piezas noticiosas que integran este corpus se encuentran al final del artículo en Fuentes.

Violento desalojo de una aldea Mbyá en San Ignacio (Misiones Cuatro - 10-07-2017).

Desalojo chacra 189: Un bebé fue internado por permanecer tantos días a la intemperie (Misiones Opina - 9 de mayo de 2016).

Desde esta perspectiva, consideramos que la *toma de la palabra* de sectores *subalternizados* en el espacio público, como ejercicio ciudadano, como práctica, también está atravesada por tensiones y contradicciones y que en ese *pasaje de formas* (Hall, 1996) de la calle a la noticia, los decires de cada quien juegan sus alianzas entre lo dominante, lo oposicional y lo negociado, no descuidan sus estrategias para ser escuchados, para interpelar, para ser visibles.

Así, desde cierta narrativa mediática local, algunos elementos del discurso periodístico-informativo que identificamos son las fuentes, los temas, los actores y/o sectores a los que refieren esas piezas del corpus que construimos. Por ejemplo: las *voces y fuentes* priorizadas, legitimadas por los medios para *aparecer* en el espacio público con reclamos propios de sectores populares son funcionario/as, dirigentes de la elite local: legisladores/as, ministros/as, religiosas, jueces, abogados, médicos. Se los identifica en la noticia, además, con sus cargos, profesiones, nombres y apellidos, lo cual significa que se trata de actores que tienen otra pertenencia, otra identidad política y que *responden a ciertas características del decir*. Su lugar de enunciación es otro.

En esas piezas noticiosas recopiladas, quien *explica, cuenta, sabe* de qué va la protesta es *un/a funcionario/a*. Un actor (mujer o varón) blanco/a, urbano/a, de clase media, alfabetizado/a, que además maneja y conoce las formas del decir en los medios. En otras palabras, tiene cierta *competencia comunicativa* (Saville Troike, 2005) que “involucra no solo conocer el código de la lengua, sino también qué decir a quién y cómo decirlo apropiadamente en cualquier situación dada” (Troike, 2005: 32).

A los sectores *subalternizados* se les permite hablar dando su *testimonio* (las más de las veces en forma oral, no siempre transcritos) y son presentados por su nombre y apellido y a la vez como pertenecientes a colectivos: *Comunidad Mbyá, Guaraní de San Ignacio, Comunidad Mbyá Guaraní del Alto Valle del Cuña Pirú, vecina/o del barrio, ocupantes del asentamiento*.

Quienes padecen la situación de carencia son quienes ponen el cuerpo en el espacio público. Son ellos/as quienes se movilizan, se organizan y gestionan la disputa por la visibilidad primero, para *hacer saber* qué necesitan, qué quieren y a quiénes solicitan lo demandado, y disputar la agenda estatal después. Sin embargo, para ellos/as el recurso expresivo asignado en los medios de comunicación social es el de la imagen y el del audiovisual: la foto que *acompaña el pedido* y la voz, la oralidad. Esto quiere decir que a los tutelados se les asigna generalmente la palabra oral y la imagen. *Ilustran* la noticia.

Ejemplos de imágenes que acompañan las noticias: una carpa, un grupo de personas en la calle, restos de una casa, un velatorio, un niño discapacitado bajo la lluvia, un bebé con su madre; mientras que los sectores dominantes aparecen con la palabra y la imagen administrada, la palabra escrita, la argumentada, *gestionada*. Así, en la narrativa mediática considerada, mientras los *subalternizados/tutelados/representados* viven, experimentan, luchan contra el conflicto, los representantes lo solucionan.

Como indicábamos antes, tales narrativas circulan atravesadas por rutinas productivas, lógicas mediáticas y culturas organizacionales donde se priorizan las fuentes *oficiales*. En este sentido, no resulta homologable desde esta perspectiva el acceso a los medios de comunicación con la igualdad ante los mismos. Y en el inter-juego que posibilitan, se actualizan memorias y lugares sociales que también se resuelven jerárquicamente en los modos de ser contados por las narrativas periodísticas.

De la calle a la noticia

Para iniciar el recorrido de este apartado, resulta necesario dar cuenta de algunas dimensiones que caracterizan la producción discursiva de los medios de comunicación social, específicamente el discurso periodístico y el interés público.

Cabe destacar entonces que hablar de los medios de comunicación implica referir a contextos institucionalizados –en tanto *fábricas de información* (Aubenas y Benasayag 2005)-, como esfera relativamente autónoma que tiene sus lógicas y rutinas, su paquete de reglas y condiciones (Wolf, 1991; Rodrigo Alsina, Ob. cit) que tornan disponibles los relatos referidos al presente social. Un interjuego permanente entre la visibilización/ invisibilización de lo que pasa y que es de interés público.

Al mismo tiempo, en esa relación necesaria que adelantamos, los movimientos sociales y la ciudadanía organizada y no organizada (*sociedad civil*) y la esfera política proveen a los medios de comunicación social de esos acontecimientos (hechos) noticiables. No obstante, como venimos señalando, la forma de obtener visibilidad mediática no es igual para unos y otros. Cada uno de estos actores han aprendido formas, maneras de disputar visibilidad en los medios. Una, eficiente en términos de visibilidad/ productividad de parte de la sociedad civil en general, es la protesta.

De este modo, podemos indicar que estas producciones discursivas son el resultado de una relación entre –en principio– las condiciones de producción del discurso periodístico-informativo y los ciudadanos y ciudadanas que ejercen un derecho humano (Garreton, 1995; Vargas y Zapata, 2010), que al mismo tiempo es (o podría ser) un *acontecimiento noticiable*. Los medios “hacen saber” (Rodrigo Alsina, Ob. cit), lo que pasa y los ciudadanos/as participan del acontecimiento inicial relatando sus necesidades, condiciones, deseos, para de esta manera participar de la dinámica social y política de las comunidades locales. Es una modalidad, entre otras, por supuesto.

Aparecen así entre las protestas y el relato de los medios de comunicación social, la noción de performance mediática: “la puesta en escena de las protestas como espacio dramático que se hace a sí mismo en cada acto de aquello que se pretende visibilizar, pero que al mismo tiempo reactualiza un repertorio de acciones y ciertas memorias” (Millán, Casales, Leite, 2018). Los elementos fundamentales son cierta ocupación del espacio público, la concentración de personas, el decir coral; una modalidad que remite a acto político partidario y a fiesta. Irrumpe, interpela, convoca.

Allí, en la calle, en la ruta, en la plaza, el enunciador colectivo y los intercambios orales son fundamentales en esa disputa por la visibilidad. También lo es el orador y su retórica. Esta práctica, en tanto modalidad de reclamo, de interpelación desde la ocupación del espacio público, el acto político como matriz otorga cierta legitimidad. En Argentina, podríamos apuntar, la misma se remonta a etapas fundantes del Estado nación moderno y la política, donde *el pueblo quiere saber de qué se trata* de 1810, resuena aún.

Claro que, si tal modalidad de aparición pública con mucho de performático es más propia de los sectores *subalternizados*, la élite política local –incluimos en esta esfera a la dirigencial en gestión, los actores económicos, las iglesias católicas y evangélicas en todas sus ramas– recurre –de forma esquemática– más bien como forma de intercambio y acceso a los medios de comunicación social, al contacto directo individual que puede tener la forma de entrevista, charla, conversación, o la gacetilla de prensa, esto es, la comunicación administrada, gestionada: la palabra escrita, la imagen, desde gabinetes y profesionales de la comunicación¹².

Esto no significa que no participe y recurra también a actos y protestas colectivas. Sin embargo, actores de las clases *dominantes* y *subalternizados* no tienen la misma visibilidad y tratamiento al ser relatados por los medios. Como lo venimos señalando, la desigualdad social también es representada en los medios.

Esto significa que la protesta y ocupación del espacio público es fundante también para ordenar los lugares sociales de cada actor. Como en 1810, unos toman la palabra (documentada, escrita para la historiografía oficial) y otros ponen el cuerpo, arengan, venden. Unos, los revolucionarios, propietarios, varones, blancos, alfabetizados, ilustrados; otros, minorizados, *plebeyos*, subalternos/as, analfabetos/as, afrodescendientes, artesanos/as, mujeres, niños/as.

Estos relatos forman parte de las memorias sociales, están disponibles y atraviesan la vida. Sin embargo, esta breve descripción es esquemática: en la vida social y en las relaciones efectivamente entabladas entre unos y otros nada es tan lineal ni rígido. Según escenarios, necesidades, objetivos, estas modalidades de interacción entre la esfera política, los sectores *subalternizados*, la esfera política dirigencial y los medios de comunicación social, pueden cambiar, combinarse, complementarse, oponerse.

Un matiz otro que cabe mencionar en esta instancia es que estos sectores y estas noticias del corpus analizado no dan cuenta de una movilización a alguna parte, como puede ser a una plaza. En este caso que narramos, en todas las piezas informativas analizadas, *los desalojados* habitan el territorio, propiedad y posesión reclamada para sí y del que han sido desalojados. No siempre hay una marcha. La concentración, la protesta, se constituye al margen de la zona arrasada, desalojada y que se debe preservar. La noticia se relata desde ese lugar que pasa a ser el espacio público, es decir, el *espacio privado* de los sectores subalternizados a los que nos referimos, como espacio de reclamo, del decir colectivo. Hasta su vida íntima es relatada y se pone al servicio de la narrativa mediática en pos de la visibilidad y la escucha.

En contraposición, los referentes de los sectores dominantes son presentados en las noticias vinculadas a estos desalojos de manera *administrada* y *jerárquica*: están en el lugar del reclamo, son aquellos que saben cómo decir lo que pasa y resolver la situación. No están expuestos a que partes de sus vidas íntimas/privadas sean exhibidas.

Hasta aquí hemos descrito una dimensión fundamental de intercambios con los medios de comunicación desde quienes disputan visibilidad: sus estrategias y modalidades de acceso a esos medios.

Lógicas y rutinas productivas

¹² No desconocemos la dimensión de la economía política de los medios y, en esa línea, la relación casi necesaria entre medios periodísticos y pauta oficial para garantizar sustentabilidad de las empresas mediáticas. No obstante, esta dimensión no será objeto de análisis en este trabajo.

Retomamos aquí los estudios existentes sobre la producción periodística que la abordan como parte de un proceso y de rutinas propias de organizaciones empresariales. Es decir, partimos de la idea de que los discursos informativos son productos de una construcción organizacional situada, con sus dinámicas, rutinas y relaciones. Desde la perspectiva de las lógicas productivas mediáticas, aludimos a las rutinas y culturas organizacionales propias de la institución mediática en tanto esfera relativamente autónoma y reguladora, moduladora del régimen de visibilidad, enunciabilidad de la modernidad. Se trata de un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores. En ese escenario, los periodistas son parte de un entramado de relaciones, muchas veces en tensión, contradicción y negociación permanente con otros actores involucrados en la producción periodística.

Dentro de las lógicas productivas, existen varios elementos y momentos a considerar: la noticiabilidad del acontecimiento, el acceso a las fuentes, el espacio redaccional, el tiempo para producir, la cantidad de periodistas en cada turno, entre otras cuestiones. Asimismo, se trata de una actividad en la que se identifican tres momentos (Rodrigo Alsina, Ob.cit): producción, circulación y consumo. Para este autor la producción, es la “fase oculta de la construcción de la noticia” (Rodrigo Alsina, Ob. cit., 24).

El *acontecimiento noticiable*, el *acceso a las fuentes* y los *criterios de noticiabilidad* son dimensiones claves al momento de la selección respecto de lo que se publicará o no.

En relación con el acceso a las fuentes, se trata de la posibilidad de desarrollar la información con datos relevantes validados por aquellas (Martini, S. 2000). La veracidad y lo publicable, se juegan en esta dimensión al momento de seleccionar acontecimientos noticiables. Acceder al proveedor de la información relevante es esencial para la existencia de la producción informativa cotidiana.

Las fuentes de información, pues, **son personas, instituciones y organismos** de toda índole que facilitan la información que necesitan los medios para suministrar noticias. Esta información es de dos tipos: la que busca el medio a través de sus contactos y la que recibe a partir de la iniciativa de distintos actores interesados (De Fontcuberta, 1993: 58) (El destacado es nuestro).

En tanto que los criterios de noticiabilidad constituyen otro factor fundamental respecto de ese momento de selección del acontecimiento al que se hará referencia. Se trata de un conjunto de valores históricos, situados y que posibilitan que un acontecimiento se convierta en noticia. Las culturas profesionales, las condiciones laborales, los capitales simbólicos y sociales también forman parte de este paquete ambiguo denominado *criterios de noticiabilidad*.

Entonces, la cuestión de seleccionar acontecimientos noticiables, está atado a la posibilidad o no de acceso a las fuentes; una forma es a partir de acudir *al lugar de los hechos*. Es el medio, el periodista que está ahí en el desalojo, con las familias, el juez. Como indicamos antes, los sectores *subalternizados* recurren a la calle, la ruta, la plaza para disputar esa visibilidad, ser escuchados, reconocidos. Claramente, el repertorio de prácticas y estrategias no se agota allí: son una combinación de tácticas y estrategias para ser visibles e ingresar a las agendas con sus peticiones y reclamos. Las gacetillas y las conferencias de prensa, las entrevistas telefónicas, entre otras prácticas, son también otras formas de acceso a las fuentes, y más específicamente, pertenecen al ámbito de las rutinas productivas de los medios. Lo que queremos señalar aquí es que tanto el acceso a las fuentes, los criterios de noticiabi-



lidad y las rutinas productivas se combinan entonces con el repertorio de acciones, las performances¹³ a las que recurren los ciudadanos para disputar visibilidad y ser parte de la agenda pública.

Ambos actores, ciudadanía o sociedad civil, y medios están vinculados cada quién desde sus intereses y prácticas. Continuamos entonces con la problematización realizada por Millán, Casales, Leite (2018), quienes retoman el concepto de “mediatización”, que alude a los posibles ensamblajes y modulaciones de “la lógica de los medios que opera sobre otras instituciones sociales. Es decir que los medios son integrados a las operaciones de otras instituciones” (Millán et al., 2018).

Para Hjarvard (2016), la teoría de la mediatización:

es una teoría a nivel macro en el sentido de que provee un marco general para el entendimiento de los procesos de interrelación a largo plazo entre el cambio en los medios por un lado y los cambios sociales y culturales por el otro, pero el análisis y el trabajo conceptual asociado ocurre en un nivel específico de dominio, teniendo en cuenta las circunstancias históricas y socioculturales específicas (Hjarvard, 2016: 39)

Los ciudadanos/as conocen esas lógicas productivas mediáticas y también acuñan para sí esos saberes al momento de buscar visibilidad. Posteriormente, y no obstante ello, devenidos en noticias, esos relatos actualizan *lugares* sociales, legitimidades, jerarquías, refuerzan modos de decir conocidos, tal como ejemplificamos previamente con algunas piezas del corpus.

En esa interacción, no solamente se ponen en juego poderes y saberes (Martín Barbero, 1998) sino también se apela e interpela desde memorias que ordenan el mundo, la jerarquizan, la representan de diferentes maneras en un interjuego permanente y dinámico.

El discurso mediático, desde esta perspectiva, posibilita y actualiza –o no– reconocimientos y *gestiona, administra* el espacio público en tanto espacio de disputas permanentes. Sin embargo, y al mismo tiempo que el sistema mediático afecta las demás instituciones y esferas, esas *instituciones y esferas otras* también afectan a los medios. Así, nunca lineal ni absolutamente autónoma, la palabra pública se disponibiliza en formatos, en géneros, en memorias reconocidas por audiencias, públicos, ciudadanos/as.

A modo de cierre y para seguir pensando

Con este tipo de narrativas que el sistema de medios produce en torno a los sectores *subalternizados* cuando reclaman, peticionan en la esfera pública, se pueden ensayar entonces algunas consideraciones:

- Que el ejercicio de la ciudadanía comunicativa en los medios de comunicación también está configurado y en tensión con la lógica productiva de estos medios.
- Que los medios de comunicación locales reproducen y legitiman imaginarios respecto de quiénes y cómo se accede a la visibilidad y se disputa la agenda pública. Son quienes

13 Performances mediáticas: categoría que retoma los aportes de la teoría de la mediatización y de los estudios de performance para dar cuenta de cómo la acción pública de algunos actores es afectada y transformada por la lógica mediática. A partir de tales categorías, nos acercamos a las dinámicas comunicacionales que asumen los procesos de conflictividad social (Calderón Gutiérrez, 2015) y de construcción del interés público a partir de las modalidades y prácticas comunicativas de diferentes actores en los medios locales de comunicación. (Millán, Casales, Leite, 2018)



gestionan la palabra de los/as *subalternizados/as*, los olvidados/as. La desigualdad entonces es actualizada una y otra vez con el relato de los medios. Y las jerarquías también.

- Que temáticas como reclamos, desalojos, demandas de hábitat y vivienda, demandas para el reconocimiento de territorios indígenas, pre-existencia étnica, aparecen en los medios con un relato compuesto por diferentes voces (fuentes). Aquellas que pertenecen a esas comunidades reclamantes, a esos colectivos, son las que primero dan cuenta de la situación. Sin embargo, en el desarrollo de las noticias, son los funcionarios/as y dirigentes del Estado, de alguno de los poderes y sus dependencias, los/as que hablan en nombre de la población que se manifiesta. Quien habla, quien puede hablar, es el funcionario en gestión: ministro/a, diputado/a, director/a o referentes de organismos no gubernamentales, subsidiarias de instituciones tales como la Iglesia católica, en el caso de las comunidades Mbyá Guaraníes.

- Que los sectores *subalternizados* han aprendido a disputar visibilidad: construyen acontecimiento disputando la calle y, además, *otorgan la palabra* a otros/as como parte de sus tácticas. Un proceso denominado de *agenciamiento enunciativo* que implica ceder la palabra de otros/as para *hacer escuchar la voz propia*.

Es decir, finalmente, se trata de ciudadanos/as que, para estar representados en el espacio público, ser tematizados en los medios, aparecen como *tutelados* por los *dueños* del Estado, de la tierra, de la política, de lo político.

Para los *subalternos*, el ejercicio de la ciudadanía comunicativa entonces queda a mitad de camino al pasar de la calle a los medios, ya que al ser contados y por la forma en que son contados se los vuelve a *subalternizar*.

Los medios de comunicación –en las sociedades contemporáneas– actualizan, consolidan, legitiman y difunden los imaginarios sociales. Esto incluye (entre otros aspectos) las representaciones globales de la vida social, de sus agentes, de sus instancias y autoridades de su moral y su ética.

Los medios son fundamentales para poner en circulación las diversas voces que discurren en el entramado social. También arbitran las presencias y ausencias de los distintos actores en las superficies comunicacionales que ellos gestionan. La posibilidad de regulación polifónica supone la puesta en público de voces hegemónicas y contrahegemónicas que en muchos casos generan efectos de neutralización mutua. (Ford, 1999, en: Lucchessi- Rodríguez, 2007: 260).

Después de este despliegue analítico y conceptual, nos resta expresar la siguiente reflexión: si los medios de comunicación arbitran el espacio común, la palabra pública, la vida política y social, entonces el desafío actual es recuperar y dotar de politicidad a los reclamos de los sectores *subalternos* y reconocerlos en tanto ciudadanos/as plenos/as. Al respecto, señala Reguillo:

Restituir politicidad implica volver visible no sólo la dimensión relacional de la diferencia, sino en el otro extremo hacer-ver hacer-saber la ausencia de relación que excluye al otro implicado convertido en objeto pasivo del poder de institución (es decir, de control y de dominio) y de nominación (su dimensión simbólica) (Reguillo, 2016: 21).

Tal camino exige modificaciones radicales en las lógicas productivas de los medios, en sus narrativas, en la forma de circulación pública de la palabra subalterna, en los procesos de apropiación, decisión, gestión y regulación de la palabra pública, así como del poder de representar y comunicar. Pensamos que análisis como el aquí esbozado apuntan en esa dirección.



Referencias bibliográficas

AMADO, Adriana (2018) *¿Qué periodismo se hace en Argentina? Perspectivas globales y locales*. Konrad Adenauer Stiftung.

AUBENAS; Florence y BENASAYAG, Miguel (2005) *La fabricación de la información. Los periodistas y la ideología de la comunicación*. Buenos Aires. Colihue.

BORRAT, Héctor (1989) *El periódico, actor político*. Barcelona. GG Mass Media.

CHARAUDEAU, Patrick (2003) *El discurso de la información*. Barcelona. Gedisa.

CASALES, Marina Olinda; MILLÁN, María del Rosario; LEITE, Pamela y SOSA, Cintia (2019) "Monitoreos de medios digitales: voces, temas y fuentes en cuatro portales de Posadas, Misiones". En *Actas del Encuentro Nacional de Carreras de Comunicación-ENACOM- 2019*. Pp. 542-543.

FRASER, Nancy (1997) *Justicia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Santafé de Bogotá. Universidad de los Andes. Facultad de Derecho-Nuevo Pensamiento Jurídico. Siglo del Hombre Editores. Traducción de Magdalena Holguín, Isabel Cristina Jaramillo.

FRASER, Nancy (1999) "Repensando la esfera pública: una contribución a la crítica de la democracia actualmente existente" En *Ecuador Debate*, 46, Opinión pública. Quito: CAAP, (Nº 46, abril 1999): Pp. 139-174.

GARRETÓN, Manuel Antonio (1995) "Democracia, ciudadanía y medios de comunicación. Un marco general". En *Los medios: nuevas plazas para la democracia*. Lima. Calandria.

GOMIS, Lorenzo (1990) *Teoría del Periodismo*. Barcelona. Paidós.

HALL, Stuart (1996) *Codificar/decodificar*. Material de uso interno de la cátedra de Sociología de la Comunicación, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy. [orig. Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies, 1972-79. Londres, Routledge & The CCCS University of Birmingham, Unwin Hyman Ltd, 1980] Traducción de Alejandra García Vargas.

HJARVARD, Stig (2016) "Mediatización: reencuadrando el análisis de los efectos de los medios". En *InMediaciones de la comunicación*. Vol. 11. Universidad ORT-Uruguay. Pp. 33-56.

MARTINI, Stella (2000) *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Buenos Aires. Editorial Norma

MATA, María Cristina (2005) Informe Proyecto Condiciones objetivas y subjetivas para el desarrollo de la ciudadanía comunicativa. Fundación Friedrich Ebert, AL. Centro de Competencia en Comunicación para América Latina. Córdoba.

MATA, María Cristina (2006) “Comunicación y ciudadanía. Problemas teórica-políticos de su articulación”. *Fronteiras-Estudios mediáticos* N° 8. Revista del Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil. Pp. 5-15

MATA, María Cristina y CÓRDOBA María Liliana (2009) “Ciudadanía, información y acción colectiva”. En *Protesta Social, Acción colectiva y Movimientos Sociales*, (edición digital en CD) UBA, UNQ, UNC y otros. Buenos Aires.

MARTÍN BARBERO, Jesús (1998). *De los medios a las mediaciones*. G.G. - Convenio Andrés Bello. Colombia.

MILLÁN, María del Rosario (2016) Informe de Avance de Investigación Proyecto 16D190 Dinámicas Comunicacionales en la esfera pública mediática en la provincia de Misiones. Secretaría de Investigación. FAYD-UNaM. Oberá, Misiones.

MILLÁN, María del Rosario y CASALES, Marina Olinda (2018) “Entre la discontinuidad, la transitividad y los márgenes. Aproximaciones a la esfera pública en la provincia de Misiones, Argentina”. En *Cuadernos de Humanidades*, (29). Pp. 155-174. Disponible en: <http://humani.unsa.edu.ar/cdh/index.php/CDH/article/view/14>

MILLÁN, María del Rosario; CASALES, Marina Olinda y LEITE, Pamela (2018) “Performances mediáticas: esbozos para repensar la esfera pública”. En *Libro de resúmenes. ENACOM (Encuentro Nacional de Carreras de Comunicación)*. Universidad Nacional del Centro. Olavarría. Buenos Aires. Pp.147.

MILLÁN, María del Rosario (2019) “Desigualdades urbanas y representaciones mediáticas en Misiones, Argentina. Agenciamiento enunciativo y repertorios mediatizados en la disputa por la ciudad”. En *XIII Seminario Internacional de Metodologías Transformadoras da Rede AMLAT- Universidad Federal de Roraima*. Brasil. UFRR.

MILLÁN María del Rosario; BRITES Walter y RENOLDI Brígida (2020) “Relatos mediáticos y desigualdades urbanas en Posadas, Misiones. Notas para una discusión”. En DI VIRGILIO, Mercedes y PERELMAN, Mariano: *La dimensión urbana de la desigualdad. Debates desde América Latina*. FLACSO/UNL. En prensa.

RANCIÈRE, Jacques (2010) *El espectador emancipado*. Buenos Aires. Manantial.

RANCIÈRE, Jacques (2009) *El reparto de lo sensible*. Santiago, Chile. LOM Ediciones.

RODRIGO ALSINA, Miguel (1989) *La construcción de la noticia*. Buenos Aires. Paidós.



REGUILLO, Rossana (2007) “Formas del saber. Narrativas y poderes diferenciales en el paisaje neoliberal”. En GRIMSON, Alejandro: *Cultura y Neoliberalismo*. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

REGUILLO, Rossana (2016) Políticas de la (In) visibilidad. La construcción social de la diferencia. Pp. 91-110. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/grim_cult/Reguillo.pdf

RETEGUI, Lorena (2017) “La construcción de la noticia desde el lugar del emisor. Una revisión del newsmaking”. En *Revista Mexicana de Opinión Pública*. Año 12. Núm. 23. Julio-diciembre de 2017. Pp. 103-121.

RINCÓN, Omar (2006) *Narrativas Mediáticas. O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona. Gedisa.

SILVERSTONE, Roger (2010) *La moral de los medios de comunicación. Sobre el nacimiento de la polis de los medios*. Buenos Aires. Amorrortu.

SALVATORE, Ricardo (2010) *Subalternos, derechos y justicia penal. Ensayos de historia social y cultural argentina. 1829-1940*. Buenos Aires. Gedisa

SAVILLE TROIKE, Muriel (2005) *Etnografía de la comunicación. Una introducción*. Buenos Aires. Prometeo.

VERÓN, Eliseo (1987) *Construir el acontecimiento*. Barcelona. Gedisa.

VERÓN, Eliseo (2004) *La semiosis social*. Barcelona. Gedisa.

VILCHES, Lorenzo, DEL RÍO, Olga; SIMELIO, Nuria; SOLER, Peter; VELÁZQUEZ, Teresa (2011) *La investigación en comunicación. Métodos y técnicas en la era digital*. Barcelona. Gedisa.

WOLF, Mauro (1991) *La Investigación en Comunicación de masas. Críticas y perspectivas*. México. Paidós.

Fuentes:

Noticias mencionadas disponibles en:

<https://misionesonline.net/2018/04/26/martin-sereno-furioso-contra-la-policia-y-la-municipalidad-degarupa-por-un-desalojo/>

<https://misionescuatro.com/provinciales/desalojaron-mbya-san-ignacio/>

<http://misionesopina.com.ar/portal/2016/05/09/desalojo-chacra-189-un-bebe-fue-internado-por-permanecer-tantos-dias-a-la-intemperie/>

<https://misionesonline.net/2018/04/26/martin-sereno-furioso-contra-la-policia-y-la-municipalidad-de-garupa-por-un-desalojo>

<https://mionescuatro.com/provinciales/desalojaron-mbya-san-ignacio/>

<https://mionescuatro.com/posadas/ocupantes-chacra-187-resisten-desalojo/>

http://www.agenciahoy.com/notix/noticia/policiales/82400_strongla-justicia-contra-el-pueblo-quotel-desalojo-que-ordenoacute-el-juez-yaya-se-llevoacute-a-mi-viejitoquotstrong.htm

<https://misionesonline.net/2019/03/04/video-vea-la-ocupacion-de-tierras-en-posadas-por-dentro-y-el-testimonio-de-una-persona-que-asegura-que-ya-son-500-en-el-lugar/>



Editar publicaciones en contextos de encierro. La promoción de voces postergadas como práctica colectiva y proyecto universitario

Editing and Publishing in Contexts of Confinement. Promoting Neglected Voices as a Collective Practice and University Project

María José Rubin*

Ingresado: 29/06/20 // Evaluado: 05/10/20 // Aprobado: 11/11/20

Resumen

El Taller Colectivo de Edición es un curso extracurricular que integra la oferta de actividades de extensión en penales federales de Buenos Aires, donde funcionan centros universitarios del programa UBA XXII. Depende del Programa de Extensión en Cárceles de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Su labor consiste en la edición de revistas semestrales en cada uno de los centros universitarios, que son publicadas por la editorial de la misma facultad. En este marco, el Taller promueve el derecho a la libertad de expresión de lxs estudiantes privados de la libertad ambulatoria, a través de la reflexión crítica sobre los modos en que la prensa hegemónica representa las temáticas asociadas con los contextos de encierro, para proponer miradas alternativas y situarse como sujetos de derecho, disputando sentidos con los medios que les tienen por mero objeto de sus discursos. Proponemos abordar el posicionamiento enunciativo-subjetivo que producen mediante un análisis de las publicaciones.

Palabras clave: taller colectivo de edición - educación en cárceles - extensión universitaria - práctica editorial



Abstract

The Collective Editing Workshop (Taller Colectivo de Edición) is an extracurricular course at UBA XXII campus in federal prisons of Buenos Aires. It is part of the Prison Extension Program of the Faculty of Philosophy and Letters of the University of Buenos Aires. Its work consists of editing biannual magazines in each of the campus, which are published by the Faculty's editorial department. The Workshop promotes the right to freedom of expression of students that are deprived of their freedom of movement. Through critical reflection on how the hegemonic press represents the issues associated with the contexts of confinement, the students propose alternative points of view and position themselves as subjects of rights, disputing meanings with the media that present them as mere objects of their discourses. We propose to address the enunciative-subjective positioning that the students produce through an analysis of the publications themselves.

Keywords: collective edition workshop - education in jails - university extension editorial practice



María José Rubin

** Editora y doctoranda en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Crítica de Artes por la Universidad Nacional de las Artes. Docente e investigadora en ambas casas de estudios. Integra el Programa de Extensión en Cárceles y coordina el Taller Colectivo de Edición. Miembro del comité organizador del Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel.
E-Mail: rubinmariajose@gmail.com*

Cómo citar este artículo:

Rubín, María José (2020) "Editar publicaciones en contextos de encierro. La promoción de voces postergadas como práctica colectiva y proyecto universitario". Revista La Rivada 8 (15), pp 40-54 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-15/dossier/270-editar-publicaciones-en-contextos-de-encierro>

El Taller Colectivo de Edición y sus revistas: comunicación y extensión universitaria

El Taller Colectivo de Edición (TCE) es un curso extracurricular dictado en tres de los centros universitarios que funcionan como parte del programa UBA XXII de educación en cárceles, en penales federales de Ciudad y Provincia de Buenos Aires. El Taller integra la oferta extracurricular del Programa de Extensión en Cárceles (PEC), dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

El eje de las tareas realizadas por el TCE es la edición de tres revistas semestrales: *La Resistencia*, desde 2008, en el Centro Universitario Devoto; *Los Monstruos Tienen Miedo*, desde 2013, en el Centro Universitario de Ezeiza, Complejo Penitenciario Federal (CPF) I; y desde 2019, *Desatadas. Lanzate a volar*, en el Centro Universitario de Ezeiza, CPF IV. Las tres revistas se publican bajo el sello de la editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (EFFyL) y están disponibles en la web institucional de la facultad (SEUBE FILO:UBA, s.f.), así como en el blog del Taller (TCE, s.f.)¹.

El TCE concibe la práctica editorial como una tarea política y cultural orientada a la promoción de voces para que estas puedan participar en la esfera pública. Esta idea de la edición que guía al Taller interpela en especial a quienes la ejercemos en instituciones penales, donde la sistemática vulneración de los derechos humanos ubica a estos espacios en “el límite inferior del estado de derecho” (Parchuc, 2018: 68). La práctica editorial se configura allí como promotora de las voces de personas privadas de la libertad y liberadas, “personas con historias marcadas por la exclusión, por la marginación, por la privación de derechos” (Bustelo, 2017: 229), cuyo derecho a hacerse oír y narrar la propia biografía se ve cercenado. Estas personas aparecen “en la escena pública generalmente a través de otras voces que las narran”.

Sus propias voces se encuentran silenciadas y no suelen salir a la escena social sino por discursos mediáticos, cargados de esa mirada externa y esquemática, teñida de un estigma social que los clasifica, los ordena, los exhibe como transgresores de la ley, y los condena. (Bustelo, 2017: 229)

En este marco, el TCE despliega su propuesta de editar colectivamente, una tarea que permite habilitar nuevos espacios de ejercicio de la palabra, donde resulte posible narrar la propia historia y construir conocimiento de manera compartida, valorizando los saberes específicos de las personas privadas de su libertad sobre las condiciones de desigualdad y confinamiento vividas en carne propia, “las instituciones que la mantienen encerrada y el tipo de organización social que las funda, avala y sostiene” (Parchuc, 2018: 75).

Como práctica de extensión que se constituye a partir de los lazos que establece con el territorio, el Taller se inscribe en una perspectiva extensionista crítica, que implica explicitar en la práctica “los supuestos, las concepciones acerca de los sujetos con los que trabajamos [...] que orientan nuestras formas de proceder” (Petz, 2015: 3). Esta exigencia enmarca la forma en que se plantea y sostiene un espacio de tra-

¹ Revistas de extensión de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA: <http://seube.filo.uba.ar/banner/revistas-de-extension/>; blog del Taller Colectivo de Edición: <http://tallercolectivoedicion.wordpress.com/>

bajo colectivo y horizontal compartido por estudiantes y coordinadoras del Taller, “mediante el intercambio constante de información: aquella propia del hacer técnico editorial y también las bases teóricas e ideológicas sobre las cuales concebimos nuestra práctica” (Rubin, 2019: 201). Asimismo, configura el marco de acción en el que se lleva a cabo la propuesta, que excede los límites preconcebidos de la práctica pedagógica y del ámbito universitario: un “trabajo articulado al territorio [...] que permite también ciertas respuestas inmediatas frente a la ausencia de Estado en situaciones de emergencia”²

Las revistas editadas de esta manera se configuran con el horizonte de una arena pública en la que el colectivo editor y sus integrantes se posicionan como sujetos de una “zona de invisibilidad” (Sousa Santos, 2020), con el objetivo de resquebrajar el silencio, por momentos casi total, de la agenda pública respecto de la realidad que proponen ver: el hacinamiento, la violencia institucional (PPN, 2018; CPM, 2019; PROCUVIN, 2020), la dificultad para acceder a derechos básicos como la educación, la salud y el trabajo, todas condiciones que han empeorado en particular durante los últimos años, con el incremento en el dictado de prisiones preventivas, en especial en el caso de las poblaciones más vulnerables; el aumento de las penas, el crecimiento de la población penalmente responsable y el acceso cada vez más restringido al derecho a salidas anticipadas (Parchuc, 2018), cuyos efectos desembocaron en la declaración de emergencia en materia penitenciaria del 25 de marzo de 2019 (Boletín oficial, 2019).

Se entiende así “la desigualdad comunicativa como parte de un contexto de desigualdad social compleja” (Bacallao-Pino, 2015: 33), en que la invisibilización de las personas privadas de la libertad ambulatoria es un elemento dentro del panorama más amplio de vulneración de derechos a grupos en el marco de una “sociedad excluyente” (Svampa, 2005) regida por la centralidad del mercado en detrimento de una lógica estatal (Lewkowicz, 2004). Habilitar un espacio y una práctica que apele a las experiencias, los saberes y la capacidad crítica de estas personas para erigirse en un colectivo de comunicación horizontal se contraponen no sólo al silencio producido por el encierro y reforzado por los medios hegemónicos, sino también a los propios procesos de infantilización por medio de los cuales el encierro punitivo ejerce la “pedagogía de la irresponsabilidad” (Segato, 2003) que silencia a las personas que encarcela.

Equilibrar la balanza de la desigualdad comunicativa es el objetivo último del TCE. Las revistas que edita se conciben como un medio de comunicación donde plasmar las voces de las “víctimas silenciadas” (Daroqui, 2014: 43) por el encierro y por los perfiles de peligrosidad delineados en los medios hegemónicos.

Este proceso de construcción de perfiles de peligrosidad en relación con razas, etnias, edades, identidades y expresiones de géneros y orientaciones y prácticas sexuales no normativas ha tenido y tiene a las narrativas de los medios como tramas centrales en articulación con las prácticas de producción de sentido común en la vida cotidiana. (Delfino y Parchuc, 2017: 112)

² Lischetti y Petz, 2019: 3; cfr. las acciones desarrolladas por distintas universidades nacionales con trabajo territorial en contextos de encierro en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio en Umpierrez, Chiponi y Rubin, comps., 2020.

El TCE aspira a habilitar un espacio en el que se haga posible el ejercicio de estas personas de su derecho a ser sujetos de discursos en los que puedan elegir cómo representarse, cómo nombrarse, en qué términos definir su realidad y ubicar su producción como alternativa a los expedientes penales y las noticias mediáticas que les caracterizan, clasifican y condenan. Para que la sociedad no escuche a las personas privadas de la libertad sólo “cuando el morbo documental o el estallido nos lo imponen” (Arduino, 2020)³

Cómo se concibe el colectivo editor: preguntas desde la práctica

El trabajo del Taller toma como referencia el modelo de comunicación alternativa que “se entiende a sí misma como parte activa de los procesos sociales, políticos y populares; y como instrumento para fortalecer su soberanía y diversidad, además de aportar su fuerza generadora de conciencia, reflexión y crítica a dichos procesos” (González Pazos, 2020: 104). La institución universitaria en este marco se posiciona como “parte constituyente de esa trama social que requiere y demanda su aporte específico” (Lischetti y Petz, 2019: 3), promoviendo “un activismo científico que elucida su sentido e incorpora la sensibilidad en el devenir inteligible que emerge del compromiso de la universidad con la comunidad que nos da (o debiera darnos) sentido” (Contino, 2019: 8).

En cada encuentro del Taller, la pregunta y el debate en torno a las implicancias comunicacionales de las decisiones que se toman para editar la revista condensan las expectativas, las aspiraciones y los desafíos que la edición convoca en estos contextos (Gaudio et al, 2013; Salgado, 2015). En el marco de este trabajo, interesa preguntarse: ¿cómo se configura ese sujeto enunciador, de qué manera se posiciona? ¿Qué marcas deja en la publicación de sí mismo y de sus lectores ideales? Se propone abordar estas cuestiones atendiendo a la práctica del TCE, indagando en los materiales que produce y en los modos en que lleva adelante su labor editorial.

Se analizarán las publicaciones que son resultado de su labor, leyéndolas como parte de una trayectoria, observando los cambios que se suceden de una a otra, en tanto estas modificaciones dan cuenta de decisiones que hacen a los procesos por los cuales el colectivo se configura y se representa en la revista. Se considerarán, asimismo, los documentos auxiliares que se generan como parte de este trabajo de formulación y realización de las publicaciones: éstos servirán como material de apoyo para recuperar nociones, conceptos y sentidos puestos en juego durante la actividad editorial, que refieren al imaginario que condiciona las decisiones tomadas colectivamente.

Preguntarse por los modos en que se construye esta representación de sí en la revista también forma parte de una pregunta por la especificidad del trabajo editorial, por la potencia que sus herramientas exhiben y los límites que imponen. Responderla tomando en cuenta ejes de debate y discusión que hacen a su ejercicio es también un intento de sistematizar y, en última instancia, conceptualizar la práctica editorial

³ Recientemente, a partir de los reclamos llevados adelante en penales de todo el país en el contexto de la emergencia sanitaria por la pandemia de COVID-19, el escenario enunciativo habitual transmutó en la arena de un despliegue mediático que evidenció crudamente este mecanismo de silenciamiento (Rubin, 2020b).

desarrollada por el TCE en contextos de privación de la libertad para comprender con mayor profundidad qué sentidos produce y cómo lo hace.

La línea editorial como contracara de la concepción del colectivo

Dado que el taller propone constituir un colectivo con el fin de editar una revista en la cual fomentar la palabra propia, las decisiones en torno a su concepción y realización dan cuenta también de los modos en que el colectivo se concibe a sí mismo, cómo se inscribe en la trayectoria del medio que integra y cómo se figura a sus interlocutores. Se hace necesario, por lo tanto, enunciar brevemente algunos rasgos constitutivos del TCE antes de avanzar hacia la lectura de sus publicaciones.

En primer lugar, es un rasgo clave su carácter extracurricular, ya que supone que el Taller está destinado a la población de los penales donde se dicta sin requisitos de educación formal previa. De esta manera, además de funcionar como una puerta de entrada a la universidad para personas que aún cursan sus estudios primarios o secundarios, o que no están escolarizadas, es también un espacio de encuentro entre estudiantes con trayectorias muy diversas.

Los grupos heterogéneos que se conforman de esta manera son invitados a participar de forma horizontal del Taller: los saberes de todos los y las integrantes son “incorporados a la discusión al mismo nivel que los saberes de las coordinadoras para construir conocimientos de manera colectiva y así materializarlos en la producción de la revista” (Gaudio et al., 2013). Esta modalidad de trabajo propone compartir la responsabilidad –el derecho y el deber instituidos por la constitución del colectivo– de tomar decisiones y dirimir sentidos que hacen a la tarea editorial.

Las preguntas formuladas durante el taller giran en torno a qué temas abordar, en qué tono, desde qué perspectiva, siempre pensando en la imagen que el colectivo espera inscribir de sí en la revista. Consideradas a lo largo del tiempo, en los sucesivos números de cada revista, estas decisiones determinan su línea editorial, es decir, la “matriz de comprensión, interpretación y resignificación de la realidad social” (Arrueta, 2013: 200). Así, el producto que es el horizonte del taller se establece además como punto de partida de la actividad.

Las ediciones previas de cada revista son la primera referencia que se pone en juego en esta tarea. Revisar, discutir y reformular las decisiones que las moldearon permite que el colectivo establezca los primeros lineamientos para la nueva edición y que se inscriba, al mismo tiempo, como un nuevo eslabón en la historia de esa publicación y del Taller en el que se gesta. La revista funciona, de esta forma, como “soprote de una memoria del colectivo” (Rubin, 2019), es portadora de una identidad que se mantiene más allá de quiénes asisten al Taller en un semestre determinado. A través del reconocimiento y el debate con los procesos editoriales pasados, el colectivo y la revista se reconfiguran y permanecen. Como contracara, en los intercambios que se entablan durante el trabajo de edición, se oponen perspectivas y se construyen consensos temporales, con miras a la toma de decisiones que serán luego revisitadas por una nueva constitución del colectivo en torno al siguiente número. En adelante, se describen escenas y discusiones en las que se condensan los argumentos del colectivo editor, en sus diversas configuraciones, en torno a los modos en que desean presen-

tarse en la revista ante sus lectorxs ideales. Son estas voces las que guían las prácticas editoriales implementadas por el TCE y las que sus revistas buscan incentivar.

En 2014, el Taller desarrollado en el Centro Universitario Devoto (CUD), donde se edita *La Resistencia*, comenzó con observaciones a propósito de la ilustración a doble página publicada en el número 9 de la revista, editado durante el semestre anterior (ver Figura 1). La imagen mostraba un guerrero de ojos enrojecidos, dibujado en lápiz, que sostenía en su mano una espada. De ésta, se veían sólo la empuñadura y parte de la hoja, por cómo había sido dispuesta en la página. La mano del guerrero



Figura 1. *La Resistencia* 9, diciembre de 2013. Ilustración de Maury Moreno, doble página central.

mostraba un anillo que se asemejaba al dibujo de cinco puntos que integra el imaginario en torno de la cárcel, muchas veces tatuado o pintado en muros pero difundido especialmente en producciones audiovisuales de la industria cultural.

La ilustración despertó inquietud en una parte del colectivo editor, que la consideraba violenta y estrechamente vinculada con un imaginario de la cárcel que no les interesaba promover. Otros, que habían participado de la decisión de incluir esta imagen en el número anterior, opinaban que había sido estilizada y que la figura del guerrero remitía a una lucha enaltecida, señalada, entre otros rasgos, por la espada que blandía. En respuesta, los detractores afirmaron que, por la puesta en página, que no permitía ver la espada en toda su longitud, parecía más bien que el guerrero portaba una “faca” o un “filo”, es decir, un arma blanca fabricada de forma casera para defenderse en posibles riñas del pabellón. En particular, algunos esgrimieron que la procedencia de la revista, realizada en la cárcel, inclinaría la lectura

en ese sentido, explicitando un límite necesario para la construcción de la escena enunciativa.

En el marco de estas discusiones, surgió una dicotomía que se reactualiza a lo largo de los años, con diferentes matices, durante las discusiones en torno a las revistas: el par “más tumbero/menos tumbero” –es decir, más o menos identificable con la estética y la ética carcelaria– que desde entonces forma parte de los debates de cada semestre, no sólo para quienes editan *La Resistencia*, sino también las otras revistas que produce el TCE.

Como respuesta a aquel número de la revista, que portaba otros elementos cuestionados por los nuevos participantes del colectivo, se publicó un número 10 de *La*



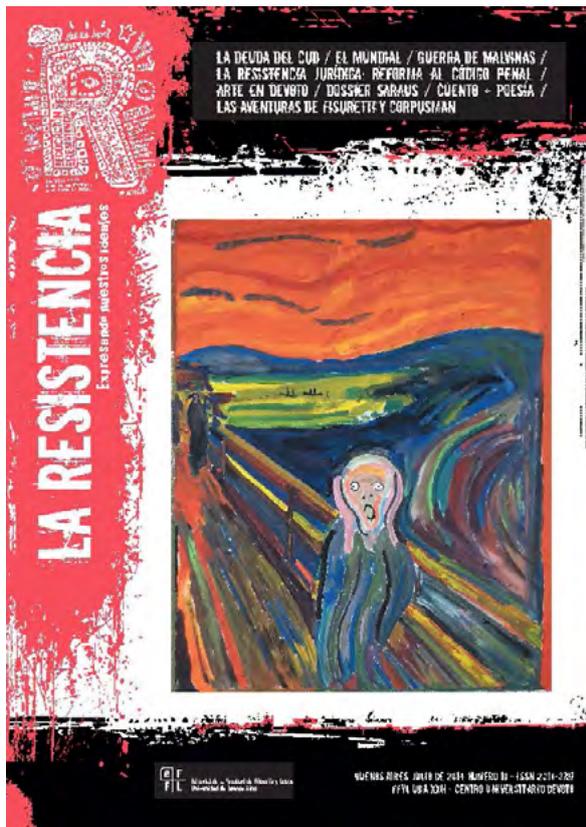


Figura 2. La Resistencia 10, julio de 2014. Tapa y doble página central.

Resistencia, ilustrado casi enteramente por versiones de famosas obras de arte (ver Figura 2). Estas producciones habían sido pintadas en diversos espacios del centro universitario por Waikiki (Gastón Brossio), estudiante de Letras e integrante del colectivo Pensadores Villeros Contemporáneos (PVC)4.

El nuevo número toma distancia del imaginario de la cárcel como un lugar donde sólo habitan reos violentos, poniendo de relieve, en cambio, la producción artística que se lleva a cabo en el penal y las referencias de la historia de la pintura con las que se identifican sus creadores, que se presentan como artistas privados de su libertad.

Los Monstruos Tienen Miedo, por su parte, incluye desde sus inicios en 2013 ilustraciones realizadas por niños y niñas, la mayoría de ellxs hijxs, sobrinx o nietxs de los integrantes del colectivo editor, que les regalan dibujos como parte de intercambios epistolares o durante las visitas familiares. A partir del segundo número, publicado en 2014, estas producciones se sistematizaron en la sección Los Monstruitos de la revista. Durante varios años

se publicaron en las retiraciones de contratapa, impresas en cuatricromía, por lo que los dibujos podían lucirse en color. Desde mediados de 2018, sin embargo, por razones presupuestarias las retiraciones de tapa y contratapa comenzaron a imprimirse sólo en tinta negra.

Ante este nuevo límite, el colectivo sostuvo durante el segundo semestre de ese año la pregunta de cómo proceder. Surgieron dos escenarios posibles. Por un lado, Los Monstruitos podían mantener su lugar en la revista, en cuyo caso los dibujos perderían el color, y los familiares, en especial las y los más pequeñxs, recibirían una revista en la que sus aportes se verían sensiblemente deslucidos y relegados. Por otro, se planteó la alternativa de reubicar la sección en el único lugar de la revista que aún conservaba el color: la contratapa, lo cual implicaba ceder un espacio clave, superado en jerarquía sólo por la tapa. En ese espacio se habían publicado hasta la fecha textos e historietas con mensajes de



4 Corriente Artística Filosófica gestada en el Centro Universitario Devoto. <https://www.facebook.com/PensadoresVillerosContemporaneos/>

nueva discusión se ponía en juego de manera aún más significativa el modo en que el colectivo se representa en la revista: algunos alertaban contra el riesgo de convertir a la revista en una publicación interna, endémica, sólo destinada a circular en la cárcel y para la cárcel, para sus habitantes y sus allegados. Otros, por el contrario, consideraron que Los Monstruitos mostraban un lado de la cárcel que merecía ser visibilizado: que las

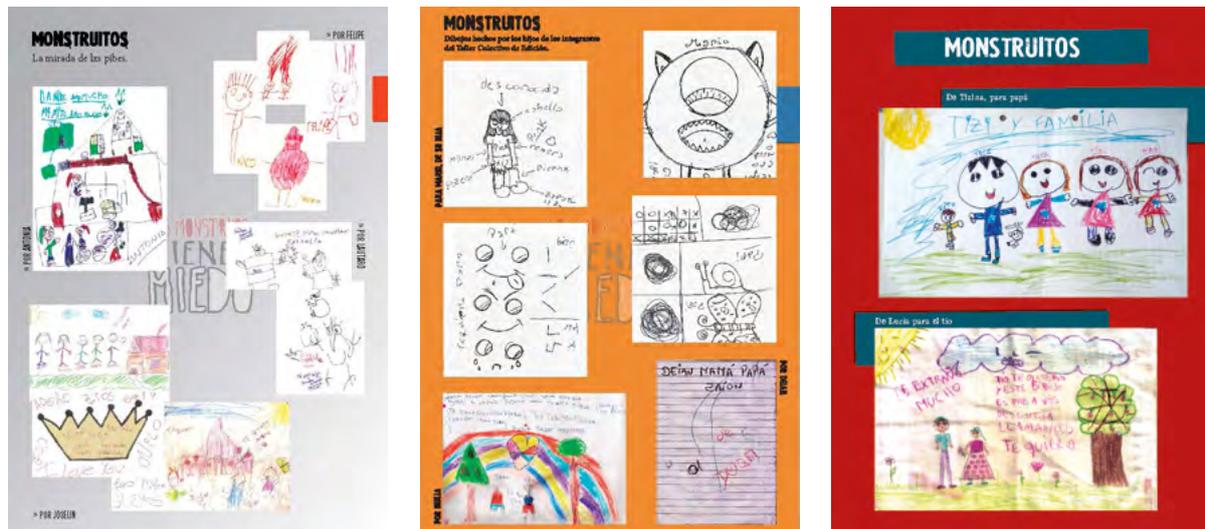


Figura 4. Los Monstruitos Tienen Miedo 12, 13 y 14. Contratapa.

voces de los niños y las niñas que debían ingresar al complejo penitenciario para poder compartir un momento con sus padres también eran silenciadas, como las suyas propias, y que incluso sería bueno que la audiencia más amplia encontrase que no sólo se le habla a ella. Como consecuencia de este debate, desde el número 12 de la revista, Los Monstruitos lucen sus colores en las contratapas (ver Figura 4).

Los Monstruitos pasaron a ser voceros de la publicación, al mostrar, sin necesidad de enunciarlo de forma explícita, que las personas privadas de su libertad tienen familia: una circunstancia que suele ser invisibilizada y desatendida por la justicia y los medios, hasta el punto de convertirse en lema de los reclamos por el acceso a derechos de estas personas.

Durante el 2019, el TCE inauguró una nueva instancia del Taller y, con ella, una nueva revista: *Desatadas*, en el centro universitario del complejo federal de Ezeiza de mujeres. Como parte del trabajo para la nueva publicación, se solicitó la asistencia de un diseñador gráfico profesional que, de manera externa, propuso una plantilla de base a partir de la cual se diagramó la primera revista. El tamaño de las páginas, cercanas al estándar A4 (21 cm. de ancho y 29,7 cm. de alto) y el requisito de imprimir con una sola tinta (negra), normalmente hace que tanto diseñadores como diagramadoras de la revista busquen modos de contrarrestar los grandes espacios blancos de la hoja. Las compañeras del Taller, sin embargo, percibieron que estas decisiones daban como resultado un papel que parecía manchado y expresaron que las ilustraciones de fondo ensuciaban más que lo que acompañaban al texto. Esta fue la crítica más extendida, por lo que la segunda edición contó con páginas mucho más blancas, que tuvieron una mejor acogida (ver Figura 5).

Tiempo más tarde, durante el evento de entrega de diplomas correspondientes al cuatrimestre que cerraba, una de las compañeras del taller obsequió a los y las docentes



Figura 5. *Desatadas* 1 y 2. Página 1.

canastas elaboradas con papel. Algunas de ellas, plateadas y brillantes, llamaron especialmente la atención de los homenajeados, pero también despertaron la crítica de otras estudiantes: eran “tumberas”, se dijo, porque estaban hechas con papel recuperado de los paquetes de cigarrillos, es decir que hacían uso de elementos que de otro modo se descartarían. Resultó notable que esas canastas, que por el trabajo manual y de reciclaje que implicaban habían sido valiosas para quienes las recibieron, en el contexto del penal se ubicaran demasiado cerca del polo “más tumbero” en el eje enunciado con anterioridad.

Resulta significativo en este marco relacionar ambas críticas, ya que permiten entender a qué referencias se contraponen las páginas blancas que las integrantes del taller en 2019 deseaban para su revista. El papel como un recurso escaso en la cárcel suele conducir a la reutilización de materiales que conservan las marcas de su uso original, como *packaging* de productos consumibles, por ejemplo. En la misma línea, son reveladoras las palabras de Grito hacia afuera (2019), estudiante liberada del Centro Universitario Ezeiza, durante el VI Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel. Allí recordó la manera en que, durante el encierro, recuperaba las bolsas de harina desechadas por sus compañeras de pabellón para reutilizarlas como papel, especialmentepreciado para escribir por su blancura.

La escritura en estos soportes, no elegidos sino impuestos por el contexto, se opone a la impresión de una revista para la que es posible decidir, en cambio, si la hoja será blanca o gris. La hoja blanca impresa se contrapone también al papel reutilizado, viejo, percutido, imperfecto, y su factura industrial anuncia de un modo diferente, jerarquizado respecto de los procesos manuales, artesanales, que son los únicos disponibles en el encierro.

publicarlinea

MEMO DE RECLAMOS

/CENTRO DE ESTUDIANTES MUJERES EZEIZA/

A) RECLAMO LABORAL

En febrero del 2019, con la firma de 300 trabajadoras de la Unidad IV del Complejo Penitenciario Federal de Ezeiza, se presentó por primera vez una ACCIÓN DE HÁBEAS CORPUS por incumplimiento al otorgamiento por parte del ENCOPE de sus obligaciones como empleador, contra:

- El Estado Nacional - Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- ENCOPE (Ente de Cooperación Técnica y financiera del Servicio Penitenciario Federal).

A fin que se ordene a los denunciados a cumplir con lo dispuesto por el art. 120 de la Ley 24650 en cuanto que se proceda a abonar una remuneración mensual equivalente al Salario Mínimo Vital y Móvil.

B) RECLAMO LABORAL

La Unidad IV de Mujeres nos adherimos a un HÁBEAS CORPUS COLECTIVO presentado en el Área de Seguridad Social (ANSES) por nuestros compañeras de DEVOTO mediante el cual se solicita reconocimiento por parte de ANSES de un seguro de desempleo cuando obtenemos nuestra libertad o la salida con libertad condicional.

C) DERECHO A LA EDUCACIÓN

En junio del 2019 logramos realizar un audio donde las estudiantes de la Unidad IV denunciaron como el SPF vulnera contra nuestro derecho a la Educación restringiendo su pleno acceso. De esta manera se nos fueron castigando a todas las que queremos estudiar en cualquiera de los niveles (primario, secundario, o universitario). Esta acción se vio reflejada en notas periodísticas de *Página 12*, *Diario Povo*, *Crónica TV* y varias radios.

D) LENTITUD DEL SISTEMA JUDICIAL

Durante los meses de julio y agosto, las internas de la Unidad IV publicamos un comunicado bajo el nombre “Cifras alarmantes o la chacarrera del expediente” donde visibilizamos y nos preocupamos por la *extrema lentitud del sistema Judicial*, demostrando con estadísticas comprobables que solo el 17% de las internas son “condenadas”, mientras que el 83% son “procesadas”.

E) CENTRO DE ESTUDIANTES MUJERES EZEIZA

Por primera vez formamos el Centro de Estudiantes Mujeres Ezeiza, con el reconocimiento de las mayores autoridades de la Universidad de Buenos Aires, bajo una forma feminista de constitución y funcionamiento como ASAMBLEA. Nos reunimos para debatir, entre otros temas, la problemática del estudio en contextos de encierro.

LANZATE A VOLAR

Artistas, filósofxs, madres, padres y estudiantes: lxs editorxs del TCE

El TCE como proyecto editorial propone a las personas privadas de su libertad participar de forma activa en la producción de una revista que se constituya en vehículo de sus voces. Para eso, el colectivo que se conforma como contracara de esta actividad busca de forma permanente sostener una dinámica horizontal de trabajo, manteniendo siempre abierto el diálogo en torno a las percepciones, opiniones, deseos y pareceres de quienes lo integran. Este trabajo colectivo se contrapone a la lógica individual de la condena, tanto judicial como mediática, por las cuales estas personas “son dichas”, y busca en cambio habilitar espacios en los que el ejercicio de la palabra no reproduzca estas mismas coordenadas. La propuesta es apartarse de...

... la escena del acto de declarar y testimoniar sobre la propia vida [que] interpela a reconocer una peligrosidad atribuida por la criminalización como requisito para una readmisión en la vida colectiva de la que se ha sido expulsado y expulsada. (Delfino y Parchuc, 2017: 123)

Las publicaciones como soporte del colectivo en sus propios términos permiten observar el despliegue de otros modos de subjetivación, diferentes a los que se ponen en juego al declarar ante el sistema judicial o los que replican los medios de comunicación hegemónicos. A los discursos que incitan al castigo fundándose en estereotipos del criminal, el marginal o el sujeto peligroso, se oponen perspectivas plurales, complejas e incluso contradictorias, que restituyen voces silenciadas a la escena pública.

Esto a su vez resignifica el concepto de edición que la caracteriza como una actividad configurada al interior de una industria cultural, dedicada a producir bienes culturales, y acentúa en cambio la centralidad de su dimensión política como acción promotora de voces ajenas.

Es un editar por fuera de las lógicas del mercado, tal vez en su contra, retomando el carácter político de la edición: lo que la palabra y su tratamiento pueden lograr (o no) en términos de disputa del poder, en un ámbito de desempoderamiento casi total de los sujetos. (Salgado, 2015)

Inscripta en el marco de un dispositivo pedagógico, esta práctica permite abrir nuevos espacios de ejercicio de la palabra, donde se hace posible gestar nuevas maneras de nombrarse y presentarse ante interlocutores que no se imponen, sino que se eligen. Asimismo,

... habilita en el sujeto la posibilidad de escribir otras versiones de sí mismo, diferentes de las que generalmente se le adjudican. Y puede cumplir una tarea de reducción de daños, frente al efecto desubjetivante del encierro. Por eso es fundamental la posibilidad de apropiarse espacios y actividades en los que puedan construirse nuevas formas de subjetivación. (Frejtman y Herrera, 2009: 126)

Padres y madres, estudiantes, trabajadores y trabajadoras, filósofos y filósofas, compañeres, escritorxs, editorxs: el repertorio de estereotipos se quiebra, el imaginario de sí se amplifica y se nutre de otras esferas de acción, de otros modos de

vincularse y compartir las propias percepciones, opiniones, vivencias, inquietudes. Trabajar sobre la desigualdad comunicativa en estos términos es también atender a la desigualdad en un sentido más amplio, abogando por la inclusión social de las personas privadas de la libertad y liberadas. Implica colaborar en la tarea de reinstituir una lógica en la cual cada persona puede ejercer activamente su capacidad crítica y participar de forma colectiva en la toma de decisiones, una potestad de la que el encierro punitivo les despoja, instaurando un régimen de infantilización. Se trata, en suma...

... de construir y reforzar canales y discursos alternativos para minimizar estos efectos, fortalecer estrategias de subjetivación que posibiliten armar otros vínculos allí para la generación de redes, para la producción de argumentos y palabras que permitan leer el mundo, decir el mundo, y participar en los debates de la agenda pública que diseña e implementa políticas penitenciarias. (Bustelo, 2020)

Trabajar horizontal y colectivamente supone, por último, fortalecer la capacidad de establecer lazos solidarios, que puedan trascender la experiencia intramuros y que posibiliten la construcción de otros modos de vida una vez obtenida la libertad.

Referencias bibliográficas

ARDUINO, Ileana (2020) La pandemia del hacinamiento carcelario en América Latina. En *Vice*, 13 de mayo. [En línea]. Puesto en línea el 13 de mayo de 2020, consultado el 19 de mayo de 2020. URL: https://www.vice.com/es_latam/article/7kppx9/la-pandemia-del-hacinamiento-carcelario-en-america-latina.

ARRUETA, César (2013) La línea editorial como estrategia de demarcación de zonas periodísticas. El caso de un diario conservador de Jujuy (Argentina). *Revista Brasileira de História da Mídia*, 2, 199-212.

BACALLAO-PINO, Lázaro (2015) Desigualdad comunicativa en el repertorio discursivo de la acción colectiva: el caso de #YoSoy132. *Cuadernos.info*, (36), 27-37. doi: 10.7764/cdi.36.742

BOLETÍN OFICIAL (2019) *Resolución 184/2019*. [En línea], Legislación y avisos oficiales. Puesto en línea el 25 de marzo de 2020, consultado el 10 de noviembre de 2020.

BUSTELO, Cynthia (2017) Experiencias educativas en contextos de encierro. Un abordaje político pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica. Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

BUSTELO, Cynthia (2020) Decidir el lenguaje. *Revista de la escuela de Ciencias de la Educación*. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario, núm. 15, vol. 2, diciembre.

CONTINO, Paula (2019) Redes que tejen el encuentro. *Redes de Extensión*, 6, pp. 6-11. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. [En línea], Editorial.

Puesto en línea el 06 de junio de 2020, consultado el 24 de junio de 2020. URL: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/8147/7133>, ISSN: 2451-7348.

COMISIÓN POR LA MEMORIA - CPM (2019) *Informes anuales del Registro Nacional de Casos de Tortura de la Comisión Provincial por la Memoria* [Página web]. Consultado el 10 de noviembre de 2020. URL: <https://www.comisionporlamemoria.org/project/informe-rnct>.

DAROQUI, Alcira *et al.* (2014) *Castigar y gobernar: hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*. Buenos Aires, CPM y GESPyDH.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2020) *La cruel pedagogía del virus*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.

DELFINO, Silvia y PARCHUC, Juan Pablo (2017) Narrar para reescribir: experiencias pedagógicas en contextos de encierro. En Gerbaudo, A. y Tosti, I. (eds.), *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte*, pp. 109-142. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

FREJTMAN, Valeria y HERRERA, Paloma (2009) *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Módulo 1 de la Colección Pensar y hacer educación en contextos de encierro.

GAUDIO, Antonela *et al.* (2013) Lógicas editoriales en el encierro: el Taller Colectivo de Edición. Ponencia presentada en el Seminario Taller sobre Educación Universitaria en Cárceles. De las buenas intenciones a las buenas prácticas. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 8 de noviembre.

GONZÁLEZ PAZOS, Jesús (2020) *Medios de comunicación: ¿al servicio de quién?* Buenos Aires, CLACSO.

GRITO HACIA AFUERA (2019) Exposición en la mesa de lectura “Soltar la lengua”. Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel. 3 de octubre de 2019. Testimonio oral.

LEWKOWICZ, Ignacio (2004) *Pensar sin Estado: la subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires, Paidós.

LISCHETTI, Mirtha y PETZ, Ivanna (2019) La Extensión Crítica en América Latina y en Argentina. *Redes de Extensión*, 6, pp. 1-5. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. [En línea], Editorial. Puesto en línea el 06 de junio de 2020, consultado el 24 de junio de 2020. URL: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/8147/7134>, ISSN: 2451-7348.

PARCHUC, Juan Pablo (2018) Solo esta voz tan muda: literatura y legalidad en textos escritos en la cárcel. En *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 4, pp. 67-85.



PETZ, Ivanna (2015) Extensión universitaria: tendencias actuales y desafíos pendientes. En *Redes de Extensión*, 1. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. [En línea], Editorial. Puesto en línea el 29 de junio de 2015, consultado el 24 de junio de 2020. URL: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1461/1401>, ISSN: 2451-7348.

PROCURACIÓN PENITENCIARIA DE LA NACIÓN - PPN (2018) *Informes sobre cárceles de la Procuración Penitenciaria de la Nación* [Página web]. Consultado el 10 de noviembre de 2020. URL: <https://www.ppn.gov.ar/index.php/documentos/informes-sobre-carceles>.

PROCUVIN (2020) *Informes de la Procuraduría de la Violencia Institucional del Ministerio Público Fiscal*. [Página web]. Consultado el 10 de noviembre de 2020. URL: <https://www.mpf.gov.ar/procuvin/recurso>.

PENSADORES VILLEROS CONTEMPORANEOS - PVC. (s.f.). *Inicio* [Página de Facebook]. Consultado el 10 de noviembre de 2020. URL: <https://www.facebook.com/PensadoresVillerosContemporaneos>.

RUBIN, María José (2019) La actividad editorial intramuros como práctica cultural de extensión universitaria. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 9(11), 196-214. doi: 10.14409/extension.v9i11.Jul-Dic.8723.

RUBIN, María José (2020a) Políticas y dinámicas editoriales en contextos de encierro: la experiencia del Taller Colectivo de Edición. En PARCHUC et al., *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

RUBIN, María José (2020b) La otra excepción: editar en cárceles durante la cuarentena, en *Redes de Extensión*, 7. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. (Mimeo).

SALGADO, Ana Lucía (2015) Editar [en /desde /contra /a pesar de] la cárcel. III Jornadas de Investigación en Edición, Cultura y Comunicación. Buenos Aires, FILO: UBA.

SECRETARIA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y BIENESTAR ESTUDIANTIL - SEUBE FILO: UBA. (s.f.) *Revistas de extensión* [Página web]. Consultado el 10 de noviembre de 2020. URL: <http://seube.filo.uba.ar/banner/revistas-de-extension>.

SVAMPA, Maristella (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Taurus.

TALLER COLECTIVO DE EDICIÓN - TCE. (s.f.) [Blog]. Consultado el 10 de noviembre de 2020. URL: <http://tallercolectivoedicion.wordpress.com>.

UMPIERREZ, Analía; CHIPONI, María y RUBIN, María José (comps). (2020) Dossier El encierro en el encierro. Reflexiones e informes iniciales sobre cárcel, universidad y prácticas políticas en contexto de pandemia, en *Newsletter*, 43, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

“Pare, mire, escuche”. Ciudadanía y comunicación en los usos del rap de jóvenes en un contexto de pobreza urbana (Paraná, Entre Ríos, Argentina)

"Stop, look, listen." Citizenship and communication in the uses of rap by young people in a context of urban poverty (Paraná, Entre Ríos, Argentina)

Lucía Marioni*

Ingresado: 21/05/20 // Evaluado: 16/10/20 // Aprobado: 09/12/20

Resumen

En el centro de la plaza principal de Paraná (Entre Ríos, Argentina) –el eje de esparcimiento y circulación de los pobladores del centro de esa capital, el lugar hacia donde miran el gran pórtico de la Catedral, el Palacio Municipal y las vidrieras de algunos de los bares más elegantes de la ciudad– irrumpe semanalmente una ronda de más de setenta jóvenes debatiéndose a duelo de rimas con una base sonora de fondo. Son raperos de diferentes barrios de la periferia de la ciudad y sus seguidores y seguidoras, que se encuentran ahí los sábados por la tarde, montan una performance y, como dice una de las improvisaciones, *hacen suyo el suelo*. ¿Por qué lo hacen? ¿Qué sentidos adquiere rapear para esos jóvenes? ¿Qué especificidades culturales componen su experiencia? ¿Qué hacen cuando hacen rap? Abordamos estas cuestiones desde el trabajo de campo de una etnografía realizada con parte de estos jóvenes –los llamados raperos del Oeste– en el marco de una investigación doctoral y proponemos que es posible inteligir sus prácticas como prácticas comunicativas atravesadas por una profunda dimensión política.

Palabras clave: ciudadanía comunicativa - audibilidad - juventudes - acción política.



um
 Universidad Nacional de Misiones

Abstract:

In the center of the main square of Paraná (Entre Ríos, Argentina) –the amusement and circulation point on downtown city, the place where local people look at Cathedral's porch, the city hall Palace and the showcase of some of the fanciest local bars- every week about seventy young people breaks into a duel of rhymes with a background music. They are rappers from different neighborhoods on the outskirts of the city and their followers, who meet there on Saturday afternoon, put on a performance and, as one of the improvisations says, they make their own the grown. Why they do that? What cultural specificities compose their experience? What do they do when they rap? We approach these questions from the field work of an ethnography carried out with a group of this young people –that are called the rappers from the West- in the framework of a doctoral research and we propose that is possible to comprehend their practices as communicational practices crossed by a deep political dimension.

Keywords: *communicative citizenship - audibility - youth - political action*

**Lucía Marioni**

** Campo de formación e investigación: comunicación y culturas populares, juventudes, etnografía de la comunicación. Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Entre Ríos. En la actualidad, doctoranda en Ciencias Sociales por la misma institución y en el marco de una beca doctoral de CONICET en el Instituto de Estudios Sociales de UNER y CONICET. Docente.
E mail: marionilucia@gmail.com*

Cómo citar este artículo:

Marioni, Lucía (2020) "'Pare, mire, escuche'. La dimensión comunicativa en los usos del rap de jóvenes en un contexto de pobreza urbana (Paraná, Entre Ríos, Argentina)". Revista La Rivada 8 (15), pp 55-75 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-15/dossier/285-pare-mire-escuche>

Introducción

Desde fines de 2017 y hasta inicios de 2020, compartí diferentes tiempos y espacios con un grupo de jóvenes cuyas vidas cotidianas están atravesadas de un modo profundo por prácticas en torno al rap y que viven en una zona empobrecida y relegada de la ciudad de Paraná, en Entre Ríos (Argentina), en el marco del trabajo de campo de una investigación etnográfica que buscó comprender los sentidos que adquieren aquellas prácticas desde su perspectiva, considerando que tanto el consumo como la producción de esta música tienen actualmente una presencia importante entre jóvenes de esos sectores en nuestro territorio y que, en este sentido, hacen a una expresión concreta dentro de la heterogeneidad que compone aquello que desde las ciencias sociales podemos llamar *culturas populares*. Asimismo, que a partir del estudio de esas prácticas es posible inteligir parte de los complejos, diferentes y desiguales modos de *ser joven* en nuestra sociedad, así como de las formas en que las juventudes agencian y producen simbólicamente sus vidas, en relación con sus condiciones materiales de existencia. Al principio del recorrido, en un plano teórico muy general, me inquietaba explorar modos de producción discursiva juveniles en las culturas populares y su imbricación en las diferentes dimensiones que componen la vida cotidiana: ¿Qué dicen sobre el mundo en el que viven los y las jóvenes de los enclaves de pobreza propios de las ciudades argentinas actuales?, ¿qué formas eligen para hacerlo?, ¿cómo se relacionan esas formas con sus condiciones de vida?

El grupo es conocido en la ciudad y la región como *los raperos de La Floresta* o *los raperos del Oeste oeste* (por el barrio y la zona más amplia donde viven) y está integrado por quienes en este texto llamaremos Adrián, Hasan, Damián, Joel, Uriel, Luciano, Kevin y Esteban¹. Ellos pasan gran parte de su tiempo haciendo rap en diferentes formas: escuchando rap, creando canciones, grabándolas, improvisando, en diferentes momentos y espacios de sus vidas cotidianas. La mayoría cuenta con trayectorias escolares interrumpidas, sin embargo, a partir de sus prácticas de rap encontraron un lugar en los talleres culturales del Centro de Actividades Juveniles de la única escuela secundaria de la zona, incluso como formadores en ese género musical y grabando sus canciones. Junto con jóvenes de otras zonas igual de relegadas de la ciudad se reúnen semanalmente en alguna de las dos plazas céntricas de la ciudad (Alvear y de Mayo) para realizar las *Juntadas de la Plaza*, nombre que toman las *batallas de freestyle*² o competencias de improvisación de rimas en esta ciudad.

1 Al igual que lo hacen otros escritos etnográficos, recurriremos al uso de nombres ficticios para referir a las personas que participaron de esta investigación. Al modo de decir de Fonseca (2007), es una manera de recordar a nuestros lectores y a nosotras mismas que no tenemos la pretensión de restituir una realidad bruta, de contar una historia de sujetos particulares, sino de evocar una experiencia y con ella aportar a la construcción de conocimiento desde la teoría social de los actores y también recordar que somos las únicas responsables del proceso de reelaboración que esto requiere, esto es, sus autoras. Esto es así porque el escrito etnográfico es una ficción, en el sentido original de fictio: se trata de una creación/fabricación a partir de la experiencia del observador (Geertz, 1973).

2 Estilo libre, más adelante profundizaremos en ello.



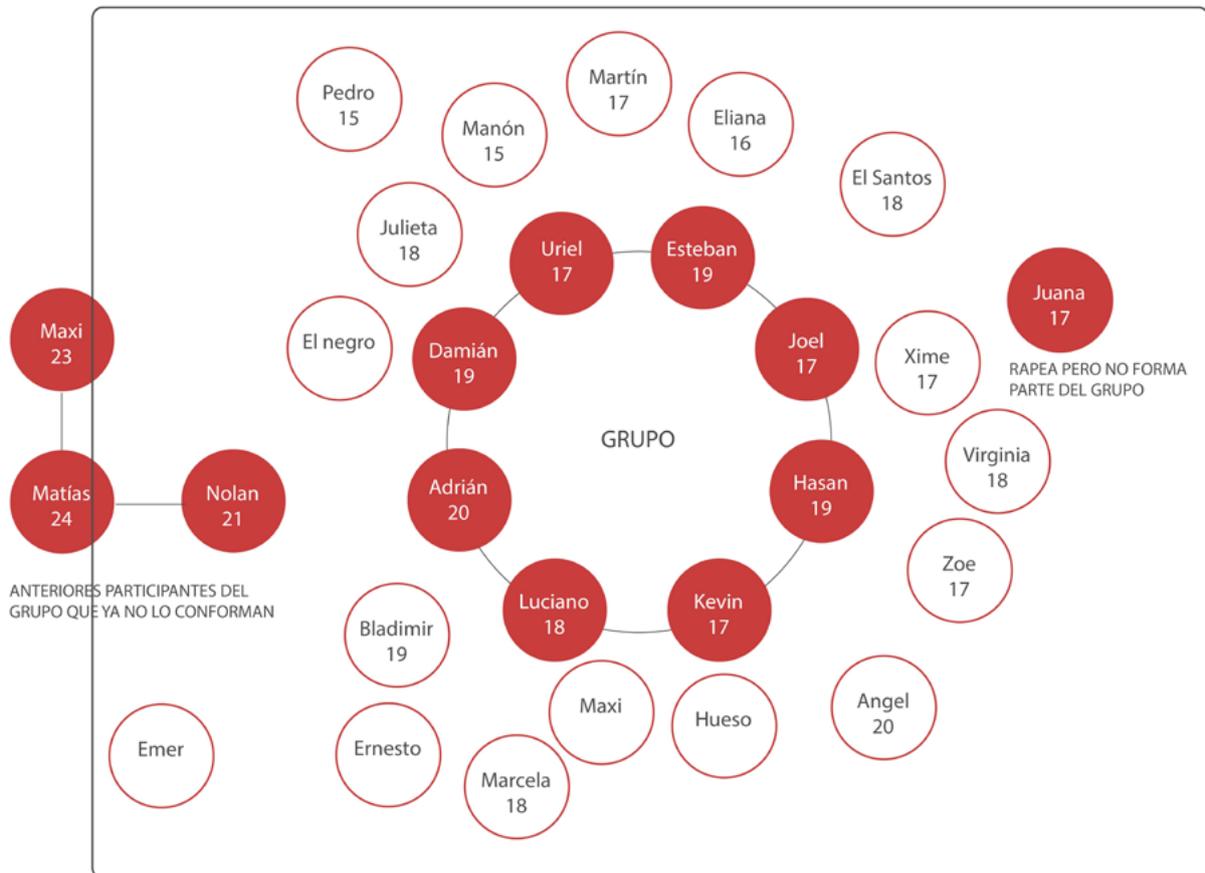


Imagen 1 – Representación gráfica del grupo de raperos y la socialidad que conformaban junto con amigos y amigas del territorio. Los círculos rojos representan los raperos y los blancos sus pares. Elaboración propia a partir del trabajo de campo.

El *estar ahí* propio del trabajo de campo etnográfico me permitió percibir, entre otras cosas, que sus usos del rap conforman algo más que un simple gusto musical o pasatiempos; que hacen a una experiencia cultural central en sus vidas que constituyen un *juego social* (Bourdieu, 1988) fundamental para ellos y sus pares con quienes comparten una *socialidad*, entendiéndola como trama de relaciones cotidianas que tejen los individuos al juntarse, en la que anclan procesos primarios de interpelación y constitución subjetiva (Martín Barbero, 2002). También, pude advertir que en este juego significan el rap como una manera de *desahogarse*, pero no sólo en términos de catarsis, de quitar de encima algo que ahoga, sino como aquel proceso en el que a la vez es posible contar y contarse, rítmicamente con una base sonora de fondo, en sus condiciones de vida, desde sus vivencias, emociones, frustraciones, modos de sortearlas, sus deseos y proyectos. De hecho, muchas de sus canciones toman una forma narrativa en la que cuentan historias en primera persona. Este es el caso de la primera canción que escuché de boca de uno de ellos: Hasan, un joven desgarrado y algo tímido que suele llevar su mirada escondida atrás de una gorra con visera (esto último, como la mayoría de ellos), estaba frente a un micrófono de su estatura en la pequeña Sala de Radio que había instalado la escuela donde funcionaba el CAJ. Al recibir la señal de “estamos grabando”, sacudió su cuerpo entero y pegó su boca al micrófono y empezó a cantar subiendo de golpe el volumen de voz, levantando la mirada:

Una parte de mi vida yo te vengo a contar,
 cuando salía a la calle con mis amigos a jugar.
 Fui crecien-do y viendo que se empieza a complicar,
 la vida te golpea y siempre hay que luchar.
 No hay que bajar los brazos, siempre hay que pelearla.
 Yo sufrí muchas co-sas que no puedo olvidarlas.
 Todos los dolores de mi infancia, que me hacen ruido,
 ahora estoy re zarpa-do, porque me siento podrido.
 Y no sé qué hacer, para desahogarme,
 empecé a escribir para aliviarme...

Finalmente, aquel *estar ahí* me permitió identificar que entre las diferentes formas que asume el hacer rap en el Oeste, la participación en las *Juntadas de la Plaza* ocupa un lugar central en la experiencia del grupo³; e intuir que en ella es posible observar un acento particular que podría interpretarse como de índole específicamente comunicativa en la que estos jóvenes ponen de relieve, crean y recrean particulares *modos de hacer el mundo*. ¿Acaso podría ser relacionado con lo que María Cristina Mata (2002, 2006) llamó *ciudadanía comunicativa*, remitiendo a un modo específico de aparición de los individuos en el espacio público caracterizado por su capacidad de constituirse en sujetos de demanda y proposición en los asuntos comunes a través de prácticas de comunicación? ¿Cómo conecta –si es que lo hace– comunicación y ciudadanía? A su intelección nos dedicamos en este artículo, desde una perspectiva atenta a analizar su eficacia performativa.

Este artículo (y la investigación más amplia en la que se enmarca) parte de un enfoque etnográfico –encuadrado como una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de las personas que los protagonizan (Guber, 1991) – que permite una aproximación a la vida social de estos jóvenes tal como es vivida y experimentada por ellos. Esto, considerando la diversidad que componen los fenómenos sociales, que abordarla científicamente es necesario y productivo y que los protagonistas pueden dar cuenta de ellos de un modo privilegiado, posibilitando una comprensión centrada en aquello que podemos definir como la teoría social de los actores. Desde este enfoque, realicé un trabajo de campo de más de dos años y medio, que consistió en tener una *experiencia directa* con el grupo. En principio, en el CAJ y luego fuera de él (en las diferentes esquinas del barrio, en las plazas del centro de la ciudad y en puestas en escena que llevan a cabo en eventos culturales): rapeando, pero también hablando, paseando o simplemente *haciendo nada* en diferentes sitios, como les gusta decir a ellos. Recurrí fundamentalmente a la observación participante (que se materializó en compartir diferentes tiempos y espacios con el grupo de jóvenes) y a otras herramientas como entrevistas etnográficas, mapeo colectivo y análisis de información documentada, así como también a la puesta en diálogo de toda la información construida a partir de ellas con otras investigaciones y datos estadísticos que asumieron relevancia en el recorrido. Pero, especialmente, este recorrido se sostuvo en lo distintivo del método etnográfico: que el principal medio de aprehensión, comprensión y comunicación es el etnógrafo y sus sensibilidades, habilidades y limitaciones. Por ello, cada una de

3 Junto con otra en la que no enfocaremos en este trabajo: la grabación de canciones en diferentes formatos en la Sala de Radio de la escuela y su presentación en eventos culturales.



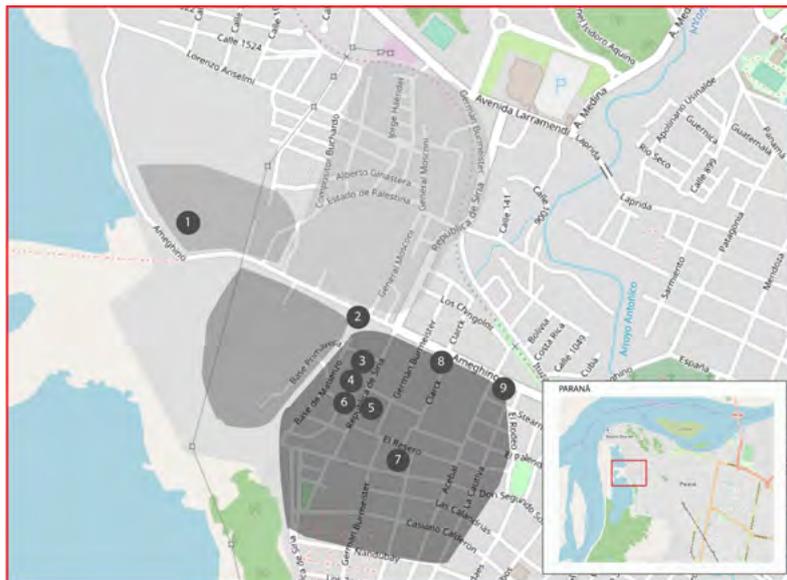
estas herramientas estuvo atravesada por un reconocimiento de que cada uno de nosotros creamos y recreamos el mundo social en el que vivimos y actuamos mediante nuestra permanente actividad interpretativa y, por ello, una labor en relación con tres reflexividades entendidas como ejercicio de esa actividad: ejercer mi reflexividad como investigadora a lo largo de todo el recorrido, reconocer la reflexividad de los jóvenes raperos y aprehender aquella conformada en nuestro encuentro en el trabajo de campo.

El trabajo se organiza de la siguiente manera: un primer apartado en el que nos concentramos en quiénes son los sujetos de esta investigación y sus prácticas raperas; por un lado, situándolas en su contexto específico y buscando dar cuenta de cómo este contexto no hace a una cuestión accesorio o meramente circunstancial, sino que conforma aquello que desde Goffman (1989) podríamos caracterizar como el *escenario* principal de sus prácticas, uno que hace parte imprescindible de la actuación y que a la vez es construido en ella; y, por otro lado, dando cuenta de cómo en ese territorio el rap nace como un impulso irrefrenable atado a la posibilidad no sólo de desahogarse sino de contar y contarse. Para ambas cuestiones recurrimos a un registro etnográfico en particular: el de una caminata por la zona con uno de ellos. Un segundo apartado está dedicado a la descripción de las *Juntadas de la Plaza* a partir de la participación en una de ellas y un tercero, a su análisis, donde toman relevancia especialmente las preguntas: qué significa formar parte de una de estas puestas en escena y qué hacen con ellas. Luego –un cuarto apartado– en el que tratamos cómo es que entendemos que constituyen una práctica comunicacional atravesada por una dimensión política importante y, finalmente, ensayamos algunas reflexiones en diálogo con la noción de *ciudadanía comunicativa*.

Rap en el Oeste: contar y contarse

Para los raperos y el resto de los pobladores del Oeste de la ciudad de Paraná, los barrios La Floresta, San Martín, El Volcadero, Antártida y Mosconi hacen a un territorio común, si entendemos al territorio como el producto de una construcción social histórica y espacialmente situada. Si bien en algunas ocasiones se destacan características diferenciadas de cada uno de los barrios, en sus vidas cotidianas predomina una identificación: la de ser habitantes de “los barrios pobres del Oeste” y “los barrios de los bordes”. En tanto zona relegada históricamente, fue caracterizada en 2015 por el Sistema de Información Geográfica de la Municipalidad como una de sus tres *zonas críticas*: esto es, que las personas que habitan allí padecen altos déficits de vivienda y servicios (como la recolección de residuos, agua potable, sistemas de drenaje urbano, cloacas y transporte público), no disponen de áreas verdes suficientes para el uso público y, fundamentalmente, una gran parte de ellas tiene sus necesidades básicas insatisfechas (Municipalidad de Paraná, 2015). La zona empezó a conformarse en los años 20, en torno al emplazamiento de un matadero y frigorífico, una fábrica de cerámica y otra de cemento específicamente en La Floresta, en el marco de una economía nacional en crecimiento cimentada en la exportación agrícola y ganadera. Sin embargo, desde los años 70 y especialmente en los 90 (década en la que cerraron esas empresas) el Oeste se fue consolidando como uno de los enclaves de pobreza de la ciudad. Durante esos años, recibió oleadas de migraciones desde el espacio rural y las localidades más pequeñas de la provincia (y en menor medida,

también desde otras provincias) en busca de oportunidades laborales que en general no fueron satisfechas, escasearon obras públicas como el tendido de servicios de gas y cloacas, el asfaltado, entre otras cosas, y crecieron los asentamientos marginales con viviendas llamadas deficitarias (ranchos, casillas o viviendas móviles), especialmente sobre la ribera y la barranca del Paraná, conformándose luego de La Floresta, los barrios Mosconi, Antártida y el Volcadero. Muchas familias se instalaron ahí para vivir y trabajar de la recolección de residuos del Volcadero Municipal para alimentarse y/o vender. En el primero de los barrios, así, quedaron asentadas las principales insti-



REFERENCIAS

LA FLORESTA ANTÁRTIDA VOLCADERO MOSCONI

1. Volcadero Municipal
2. Planta Recicladora
3. Parroquia
4. Centro de Salud Animal
5. Escuela del Oeste
6. Centro de Integración Comunitaria y Centro de Salud (1)
7. Centro de Salud (2)
8. Club
9. Comisaría

Imagen 2 – Mapa de la zona oeste con referencias. Elaboración propia a partir de un mapa de la Municipalidad de Paraná.

antes: “Si querés te muestro cómo es la cosa pasando República de Siria”, refiriéndose a aquella calle principal y última asfaltada antes de los asentamientos irregulares.

Primero fueron las manzanas próximas. Al llegar a una esquina me hizo un gesto con la cabeza y susurró con discreción: “Mirá eso”, era un niño de unos cinco años que aplastaba cartones en un carro junto a otras dos personas, adultas, “Ese *guri* tiene que estar en la escuela, no acá trabajando”. La educación es un tema de preocupación para Hasan, más aún en esos días, en que su hermano menor “había dejado” (la escuela), corriendo la misma suerte que él y que varios de sus amigos raperos. Sólo dos de ellos seguían en la institución en ese tiempo y otro estaba intentando, con sus 20 años, retomar en una escuela de otra zona en el marco de un programa nacional de gestión jurisdiccional orientado a la terminalidad: los llamados *Polos de Reingreso*. El resto había interrumpido en diferentes momentos y hacían referencia a diversas razones. Lo cierto es que a ningún ni a ninguna joven ahí les resulta fácil sostener la escolaridad. En el caso de varios de nuestros amigos, el “tener que trabajar y aportar”

tuciones de la zona (ubicadas en un radio de 5 cuadras, sobre su calle principal) –importantes en las vidas cotidianas de las y los pobladores–: el Club Deportivo Urquiza, el Centro de Integración Comunitaria (CIC), la parroquia, el Centro de Salud y el Centro de Salud Animal, la escuela secundaria.

Pasados los primeros meses del trabajo de campo, Hasan, me invitó a recorrer ese territorio; me había explicado que para él era importante que la gente supiera “cómo somos y cómo es vivir acá”. Fue un viernes por la siesta, estábamos sentados bajo la sombra de un árbol viejo en el campito de fútbol detrás de la escuela. Ya habíamos conversado un buen rato sobre la letra de una canción que estaba creando, cuando Hasan volvió sobre una invitación que me había hecho



al hogar es lo que se pone de relieve; en otros, como el caso de Hasan, había sucedido en un momento en que “estaba en cualquiera” y “con la mala junta”⁴.

“Yo sé cómo terminan después, como yo, entrando y saliendo de la *cana*⁵ cada vez que te encuentran al pedo”, siguió mientras señalaba para el otro lado, en dirección a la Comisaría Quinta, ubicada a una cuadra y media. Esa es la institución responsable de las detenciones, cacheos y hostigamientos policiales que los raperos y otros tantos jóvenes de la zona viven regularmente⁶. Esto porque el *tipo social* en el que parecieran *encajar* es socialmente considerado como “pasible de cometer un delito” en aquello que desde los estudios sociales se ha dado en llamar proceso de *sujeción criminal* (Misse, 2018). En esa comisaría había sido perpetrado el asesinato y desaparición de dos jóvenes en 1994 en manos de oficiales que trabajaban ahí, crimen que aún sigue sin recibir justicia. A Hasan y a sus amigos los llevan detenidos cada vez que *andan amanecidos*, esto es, cuando pasan la noche fumando o bebiendo en algún lugar y no vuelven a sus casas a dormir hasta la tarde o la noche del día siguiente. Al clarear, el día los encuentra despiertos. En general, no es una práctica de la que estén orgullosos, sino que a la que dicen caer cuando están tristes o les preocupa algo.

Esa era una siesta calurosa. A pesar de eso, vecinos y vecinas reposaban fuera de sus casas, algunos refugiados en sombras de árboles, otros ocupados en alguna actividad, como el remisero que acostado bajo su *Fiat Duna* buscaba solución a una falla mecánica. Hasan lo saludó con respeto: “Don Ernesto, ¿cómo anda?”. Luego me contó que se trataba de una de las personas más respetadas del barrio, que tenía su auto propio para salir a trabajar y que su oficio le dejaba “buenos contactos” que pueden “saber de algún laburo por ahí”. Hasan hace *changas*⁷ como muchos de los pobladores de ahí, generalmente de albañilería, pero escasean y el pago es malo; cuando lo conocí, llevaba más de un mes sin hacer ninguna. También, como otros tantos, *trabaja la basura* en el Volcadero Municipal, es decir, busca entre los residuos depositados ahí, cosas que le sirvan a él o su familia o que pueda vender; y está en una permanente búsqueda de trabajo mejor pago y más estable, como todos sus amigos. Entre ellos, los que directamente están sin trabajo, hacen *changas* de vez en cuando como Hasan

4 Estas expresiones son usadas con frecuencia por los raperos. La primera –estar en cualquiera– suele usarse para significar el haber tomado “un mal camino”, o al menos un camino distinto al esperado por familia, instituciones y/o amigos. La segunda –estar con la mala junta– suele referirse a estar frecuentando personas consideradas en ese espacio social como malas compañías o como compañías peligrosas (asociadas simbólicamente a la comisión de delitos, el consumo de drogas o alcohol con determinada asiduidad u algunas otras actividades o estados mal vistos socialmente).

5 La policía.

6 Para las detenciones, los oficiales interponen el código local de contravenciones, instrumento por excelencia de las fuerzas policiales en el control represivo de los jóvenes de sectores populares. En Entre Ríos, es la Ley N° 3185, creada en 1952, según la cual un ciudadano puede ser privado de su libertad por “desorden”, “escándalo”, “ebriedad” u ofender a “la moral y las buenas costumbres”. A pesar de varios proyectos de reforma y la introducción de cambios en la currícula de la Escuela de Policía orientados a interrumpir este tipo de detenciones, éstas siguen existiendo. Uno de los grandes problemas que presenta esta ley –de acuerdo al Estado de Derecho en que se emplaza– es que, además de permitir una variada interpretación de los artículos por parte de la policía, la cual decide la detención y comprueba la infracción, es esa fuerza la que decide sobre el sumario, sin intervención judicial. Otro gran problema es que funciona en este espacio social como principal herramienta del primer eslabón de la “cadena punitiva”, compuesta por policía, justicia e instituciones de ejecución de pena y entendida como “una serie interconectada de prácticas y discursos que atraviesan, forjan y consolidan determinadas trayectorias penales” en jóvenes en contextos de pobreza (Daroqui, López y Cipriano García, 2012, p. 101).

7 Trabajos informales y esporádicos.

y algunos menos “ayudas” en sus propias casas (como Luciano, en el quiosco que la familia montó en la piecita de adelante y los hermanos Joel y Adrián en la construcción de su casa). Todos ellos viven con sus familias de origen, en las que predominan los ingresos por trabajos informales (como domésticos, de cuidado, de costura –las mujeres– y de jardinería y albañilería –los varones–), en algunas familias el jefe de hogar trabaja contratado por la Municipalidad y en otras, en la planta recicladora de residuos. Otro ingreso “que ayuda aunque sólo un poco” (Hasan) es el cobro de la Asignación Universal por Hijo por los menores de las familias.

Entre sus recorridos complejos por el sistema educativo y el mercado laboral, nuestros raperos encajan en una idea propia de los discursos políticos y mediáticos: la de *jóvenes ni ni ni*. Esta idea deviene de una fórmula, presente en gran parte de los instrumentos de medición que buscan relevar la condición socioeconómica de la población, que nombra a aquellos que ni estudian, ni trabajan, ni buscan trabajo. Técnicamente (para los cuestionarios de las estadísticas y censos del INDEC, por ejemplo), un o una joven entra en esta caracterización cuando: el último año no ha asistido a clases, en la última semana no ha realizado un trabajo de más de una hora y en las últimas cuatro semanas no ha buscado trabajo. En términos más imprecisos –en los cuales suele ser utilizada– esta categoría admite a todo joven que no vaya a la escuela de manera regular ni tenga trabajo estable, como es el caso de nuestros amigos raperos. El gran problema de este uso impreciso es que incorpora lo que María del Carmen Feijoó (2015) llamó “una visión mitológica de esas juventudes”, ya que conlleva dos implícitos: la presunción de que esos y esas jóvenes no estudian ni trabajan porque no quieren hacerlo y que eso los y las convierte en sujetos violentos, peligrosos o con conductas desviadas para su grupo de edad⁸.

Volviendo a la caminata: bajamos por calle Ameghino camino *al Volca*, como le dicen todos al barrio emplazado en torno al Volcadero Municipal, “allá abajo está lleno de gurises como ése, que están trabajando como si fueran grandes”. La calle es ancha, de tierra, recta y en bajada, permite que pueda verse el río Paraná inmenso al final y una nube de humo gigante. Adelante el Volca, a la izquierda Antártida y a la derecha Mosconi; ya sin trazado urbano, casas de chapa y barro y algunas de ladrillo hueco sin revocar. En el trayecto, nos llegaban saludos desde lejos y podíamos oír una linda cumbia sonar desde alguna de las casas. “Eeeey Hasan”, “ooh peerro”, “¿qué hace chino?” fueron algunas de las expresiones. “Me dicen chino porque el otro día estaba medio fumado, por los ojos”, me explicó *achinando* sus ojos. Cuando comenzamos a bajar, me hizo una aclaración que buscaba tranquilizar mis posibles prejuicios de clase: “Está todo bien acá. Igual si pasa algo, yo estoy con vos, no te preocupes”.

El paisaje iba cambiando. A la izquierda, la planta recicladora de residuos, en torno a la cual en 2015 se conformó una cooperativa de trabajadores de la basura. En el camino, muchas bolsas de residuos abiertas que parecían haberse caído en varios trayectos. Al pasar por una vivienda Hasan me contó que en ella vivía un amigo que se había matado luego de haberse ido a buscar una *transa*, es decir, a comprar estupefacientes a otros jóvenes que se ganaban la vida vendiendo. Me contó sobre su historia de amistad y sobre el dolor e impotencia que le producía no haberlo podido ayudar. Además, me contó que algunas veces robaban teléfonos celulares juntos para

8 Dentro de los problemas de esta conceptualización, la autora también menciona la invisibilización del trabajo doméstico y de cuidado, que mayoritariamente es realizado por jóvenes mujeres y que hasta hace muy pocos años componía uno de los grandes sesgos de las estadísticas y censos.

poder venderlos y sobre los consumos problemáticos en los que a veces caían: *porro* (cigarrillos de marihuana prensada), *nevados* (esos cigarrillos pero con cocaína) y *jalado de nafta* cuando no había para comprar (esto es, aspiraban con unas mangueras los tanques de combustible de autos que encontraban lejos de sus dueños). La droga representa un gran problema en esa zona porque está al alcance de la mano y es fácil caer "cuando te ahogan los problemas" o cuando "andás al pedo sin trabajo y te hacés la cabeza" (Hasan).

Los saludos de vecinos y vecinas fueron una constante a nuestro paso. "La gente acá es una masa. Acá nadie tiene nada, pero si les caes ni dudan y sacan una gaseosa o agua con hielo pa' invitarte", me ilustró. A medida que avanzábamos nos íbamos metiendo dentro de la nube de humo que antes veíamos desde lejos. Eran grandes quemadas de montones de basura. El río de fondo perdía protagonismo. Basura desparrramada que empezamos a pisar, gente revolviendo, juntando, descartando, cargando basura en carros tirados por caballos (y algunos por motos, "los que prosperaron", en palabras de Hasan). Con cada paso yo hundía los pies en los peores lugares, entre bolsas blandas y rotas. Hasan lo notó: "Vos andá atrás mío", dijo riéndose. Delante de mí y de espaldas, una niña se entretenía mirando un portarretratos descartado por alguien, con un dibujo de ositos en el lugar de la foto.

Sin parar de trabajar nos observaban, algunos con seriedad y pesadumbre en sus expresiones y otros con más simpatía. "Le estoy mostrando El Volcadero a la piba", decía Hasan después de saludar a cada persona, quien hacía algún gesto de aprobación y seguía en sus tareas. "Muchos trabajan acá, hay turnos de mañana, de tarde y de noche", me explicó. "Lo más pesado es a la noche, que también traen los camiones y por ahí se arma quilombo por quién se lleva las cosas. Hay códigos, pero bue... para muchos es la comida de cada día y algunos no respetan los códigos". Al frente, un hombre de unos cuarenta años subido a un caballo entre la basura se dio la vuelta tirando fuerte las riendas de su animal. Me miró fijo y con seriedad, entre sus brazos noté que llevaba un bebé de no más de un año. Un rato más tarde, cuando nos fuimos de ahí Hasan –quien también había reparado en eso– me comentó: "Te mostró el bebé, porque seguro pensó que vos venías de arriba, para que veas las condiciones en las que trabaja". Entiendo que "arriba" significaba algún organismo de gobierno. Tal como me han contado los raperos en distintas oportunidades, *el Volca* es un sitio muy visitado por funcionarios políticos.

Salimos por un camino que va a la vera del río. Entre cañas y yuyos fuimos dejando atrás el humo, la basura y la gente. Nos metimos por una calle de tierra que bordeaba una cava donde los raperos y sus amigos suelen ir a pescar. "Sacale una foto al contraste", me dijo riéndose y señalando ambos escenarios. "Esto es hermoso", compartimos. Y encaramos para la barranca, hacia barrio Antártida. Subimos lento. El sol partía la tierra. Al llegar a la superficie plana levanté la cabeza y vi una sombra al pie de un árbol bajo de copa bien ancha. Era el patio de una vivienda construida sobre la barranca. Detrás del árbol, estaba la casa de barro y chapa, con una cortina como puerta. Algunas gallinas y muchas moscas acompañaban a tres hombres que fumaban y conversaban sentados sobre unos troncos en aquella sombra. El más joven, de unos veinte años, cargaba a un bebé en sus brazos; los otros dos rondaban los cincuenta.

Saludamos y Hasan me presentó: "Le estoy mostrando el Volcadero a la piba", repitió una vez más. "¿Y por qué la traes acá?" –dijo el más viejo– "Le hubieses mostrado algo más lindo". Todos se rieron a carcajadas. El más joven se levantó y se fue para

adentro. Pasados unos minutos, volvió sin el bebé y con una botella de agua hecha hielo que me dio, expresión de la cordialidad de ese territorio. Nos sentamos en dos troncos que quedaban libres y nos quedamos a compartir el rato. El más viejo –quien también se había ido sin que yo lo notara– volvió y agregó a la ronda una gaseosa sabor naranja, también helada. A lo largo de todo el rato circularon las botellas y un *faso*⁹ de mano en mano. Comunicué los propósitos de mi trabajo y eso fue suficiente para que todos dieran su opinión sobre varios temas: sobre la gente que trabaja duro en el basural, sobre “los que nos gobiernan” que “no saben cómo vivimos, no llegan acá nunca, salvo para hacer campaña”. También conversamos sobre el rap y la cumbia y acerca de la suerte de que existieran instituciones en el barrio que le permitieran a la gente “salir adelante”: se referían al Centro de Integración Comunitaria, a la Escuela, a la parroquia y el centro de salud. “Sobre todo a los gurises, que nadie da dos pesos por ellos, les cuesta todo el doble, porque encima cargan con todos los prejuicios: ser pendejos y ser del barrio”, dijo el más grande.

Pasamos un rato largo con ellos. Al pegar la vuelta, cuando le agradecí a Hasan el paseo me dijo: “Yo le canto a todo esto, Lucía, a lo bueno y a lo malo, eso te quería mostrar. Canto pa’ desahogarme de lo malo y pa’ compartir lo bueno”, y rapeó unas estrofas de la canción que le había hecho a Jona, su amigo:

Alzo mis ojos hacia el cielo para poder-te encontrar
y entre lágrimas y un porro yo me pongo a pensar
¿Cómo puede ser verdad, cómo puede ser verdad
que tu vida tan de golpe pudo terminar!?

En aquella caminata, el rapero me había conducido entre la gente de ahí y sus circunstancias, para mostrarme cómo es vivir en ese territorio, qué preocupaciones lo atraviesan, de qué cosas disfruta y cuáles otras le duelen y *ahogan*. Pero a su vez, me contaba algo que con el tiempo vi materializarse en cada letra de rap del grupo y me fue mencionado por cada uno de ellos de diferentes maneras: que es sobre ello que rapean y que al hacerlo viven un profundo *desahogo*. Riman sobre la educación (sobre la escuela que les es esquiva), sobre la violencia policial que sufren a diario, sobre sus recorridos por las instituciones estatales (y sus intersticios fundamentalmente), sobre sus relaciones con los circuitos de la droga, sus frustraciones, sus deseos; cantan sobre sus familias, el barrio, la calle, el basural, los estigmas que forman parte de las condiciones de vida en la pobreza; también esbozan ideas sobre el progreso y el fracaso, sobre el amor, sobre los lazos de amistad y de solidaridad. Lo territorial –sus experiencias en el espacio social que habitan– parece salirseles por los poros y es a partir de ello que pueden –de acuerdo con sus palabras– *sacarse la mierda de encima, desahogarse*. Las condiciones propias de la vida en la pobreza urbana, así, conforman una de las cuestiones principales del *contexto* de aquella experiencia rapera; entendiéndolo –desde la metáfora de Geertz (1973) de *la cultura como texto*– como aquella trama de significaciones que atraviesa las vidas de las personas y es necesario comprender para inteligir el alcance de sus producciones de sentido.

No obstante, este *desahogo* es significado como un impulso irrefrenable que nace ya comprometido con una forma específica –la de contar sus historias rítmicamente con una base de rap de fondo– en la que narran quiénes son y quiénes quieren ser, en sus

9 O porro, cigarrillo de marihuana.



condiciones de vida, desde sus vivencias, emociones, frustraciones, modos de sortearlas, sus deseos y proyectos. Recordemos la canción de Hasan que citábamos en nuestra introducción: "U-na par-te de mi vida yo te vengo a contar...". Por lo tanto, no podríamos decir que desahogarse es meramente una catarsis, un sacar afuera, quitar una sensación de ahogo, sino que al hacerlo estos raperos dan forma narrativa a sus vidas y a aquel territorio: contando historias sobre sí mismos y sus experiencias. No porque sí aquella canción de Hasan comienza: "Una par-te de mi vi-da yo te-ven-go a con-tar"

Las Juntadas de la Plaza

Hacen rap en prolongados tiempos de sus vidas y en diferentes espacios: generalmente, tienen alguna canción en proceso de creación en mente, se reúnen diariamente a improvisar rimas en diferentes puntos de las calles del territorio, hasta fines de 2018 (cuando el CAJ dejó de funcionar) participaban de los talleres culturales de la escuela de la zona componiendo canciones, grabándolas y enseñando a otros y, por intermedio de esa participación en el CAJ, hacían presentaciones en diferentes actividades culturales organizadas por instituciones y organizaciones sociales; y, finalmente, también participan de *batallas de freestyle*, una puesta en escena en la que dos o más raperos se debaten a duelo de rimas improvisadas mientras son ovacionados y/o abucheados por más jóvenes que se mueven al ritmo de la música alrededor. Estas batallas son muy significativas para ellos, especialmente, aquellas que llevan el nombre de *Juntadas de la Plaza* y que suelen realizarse durante algunos fines de semana en las plazas de Mayo y Alvear (las dos plazas céntricas más importantes de la ciudad), espacios que –salvo en circunstancias de estas puestas en escena– no son espacios de circulación suyos ni de sus pares del resto de las zonas relegadas de la ciudad.

Un día fui invitada a participar de una: "Ey Lucía, el sábado en la de Mayo", y ese sábado, alrededor de las seis de la tarde, fui a su encuentro. La plaza de Mayo es la plaza principal de la ciudad. En uno de sus lados, se emplaza la Catedral "Nuestra Señora del Rosario de Paraná" y el Palacio Arzobispal, con sus anchas escalinatas y sus gruesas columnas, sobre la calle de empedrado que lleva el nombre "Su Santidad Francisco" sólo a lo largo de esa cuadra. También –en la intersección con calle Urquiza– están el Palacio Municipal y el histórico edificio de la Escuela Normal (donde funciona actualmente, así como también lo hace una de las facultades de la Universidad Autónoma de Entre Ríos). Asimismo, del otro lado, las sedes locales de los bancos Nación y de Entre Ríos y del Correo Argentino, también en sus edificios emblemáticos. Del lado noreste, la bordea la calle San Martín en su tramo más distinguido de paseo peatonal, sobre el que se destacan las vidrieras de una joyería y de dos restaurantes de categoría: Flamingo Grand Bar y Club Social Paraná. También hay a su alrededor galerías, un hotel, cafeterías, otros comercios y un Mc Donald's. Es espacio de circulación y esparcimiento de los pobladores que habitan el centro de la ciudad, así como también el eje de algunas de las manifestaciones de protesta y culturales.

Ese día llegué por la esquina de calles San Martín y Urquiza a la plaza. Una gran cantidad de personas circulaba por la peatonal y por los senderos de la plaza: con bolsas de compras, algunos paseando perros con correa, otros entrando o saliendo de algunos de los bares y cafeterías, familias con niños buscando el sol de otoño en algunos de sus sectores verdes. A medida que iba acercándome al centro, pude verlos: en la plataforma levantada unos 50 centímetros del suelo con dos escalones, hacia la

cual está orientado el gran monumento a San Martín a caballo que yace en el centro –con un mástil con la bandera y el escudo de la República Argentina– irrumpía un gran círculo formado por unos setenta jóvenes. Daban la espalda cualquiera sea el punto de vista desde el que se los mirase; eran varones y mujeres, aunque más de los primeros. La mayoría vestía remeras mangas largas con capucha, varias cubriendo sus cabezas, otros llevaban gorras de visera, también brazos colgando o colgados de los bolsillos. Varias espaldas encorvadas, las de los varones sobre todo. Algunos cabellos teñidos de azul, verde o fucsia. Aquellos y aquellas que cruzaban la plaza seguían con miradas de soslayo a aquella muchedumbre, algunos frunciendo el ceño, otros intentando mostrar indiferencia; tenían lugar miradas de desconfianza, de extrañeza y algunas de intriga. A medida que fui aproximándome, pude notar más los detalles: era una ronda bien compacta que se sacudía armónicamente al ritmo de una base de rap que sonaba desde el centro, con movimientos pesados, conectados con el suelo. Nadie despegaba los pies del piso, salvo para moverse de un lado de la ronda al otro para ver mejor o saludar a alguien. Algunos simplemente escuchaban, otros cada tanto murmuraban con alguien de al lado y la mayoría hacía gestos hacia el centro de la ronda, arengando en algunas ocasiones y abucheando en otras.

Comencé a caminar más lento y a pensar cómo me incorporaría. Aquello que sucedía ahí parecía no admitir extraños. Hasta que entre la muchedumbre vi a Seba, Joel y Luciano; este último me vio y lanzó un manotazo al aire: "Eey Lu veniite". Me acerqué ya menos incómoda y nos saludamos con el clásico choque de palmas y puños. Si bien en general a sus amigas mujeres saludaban con un beso en la mejilla y a veces abrazos, conmigo los saludos se asemejaban más a los que tenían entre ellos. Así se había dado en la conformación de ese *nosotros* del trabajo de campo. Esteban se sorprendió de verme: "Al final viniste noma'"; y después me invitó con un cigarrillo. Pregunté: "¿Quiénes son?" señalando con la cabeza hacia el centro (aunque mi perspectiva aún no alcanzaba hasta ahí). "Jota Be contra El Cadejo" me respondió enseguida Seba. Eran los raperos que se debatían a rimas en ese momento en el centro de la ronda. José Benítez –alias Jota Be– es de Bajada Grande, barrio situado al noroeste, también sobre la ribera del Paraná. El Cadejo –o Matías Melgarejo– venía de Gaucho Rivero, al sureste de La Floresta. El primero era el más novato. El segundo ya contaba con trayectoria rapera en la ciudad. "Ese es el amigo del Hasan, el de Gaucho, el que cuenta siempre. Un crack el loco, se hizo solo. La frente bien alta. Y ahora enseña a unos pibitos allá en su barrio", me introdujo Luciano. Ya llevaban dos rondas de duelo, ésta era la réplica. En general –me explicó– son dos las rondas de rimas por cada par de raperos y si no hay ganador se va a una tercera para desempatar, que se llama réplica. Cada ronda puede tener varios 4x4, que son rimas de 4 versos.

Sin darme cuenta, mientras charlábamos, fuimos mezclándonos en el círculo y empezamos a mover nuestros cuerpos como el resto. Mi perspectiva y escucha mejoraron significativamente. En el centro, Jota Be improvisaba:

Hacemos temblar el suelo, ese es el puto juego
es nuestro el escena-rio y es nuestro el pavimento

Uno cantaba mirando al otro, agitando uno de sus brazos en su dirección y con el otro sostenía un micrófono que pegaba a su boca. Con las rodillas apenas flexionadas y una de sus piernas más adelante que la otra, balanceaba su cuerpo al ritmo de las

estrofas. El otro lo miraba, miraba al público y hacía gestos con su cara y sus manos, como burlándose de lo que el otro cantaba y en menores ocasiones entusiasmándolo. Luego alternaban, el que antes había cantado, ahora quedaba mirando y viceversa. Al costado había un parlante de tamaño mediano al que se enchufaba el micrófono que pasaba entre los contendientes, aunque luego supe que a veces lo hacían sin amplificación del sonido. Los turnos eran administrados por otro joven, una especie de presentador/árbitro que observaba la performance al costado bailando, quien anteriormente había presentado la actividad y ante cada ronda del duelo asignaba una palabra desde la cual los raperos debían generar sus rimas. En este duelo, las palabras habían sido “mañana”, “regalo” y “suelo”. No había ningún hilo temático explícito entre ellas ni ninguna sugerencia para los raperos, simplemente eran palabras que tenían que incluir en sus estrofas, “dándole el sentido que ellos quieran” (Esteban). Las sacaba aquel presentador de una bolsa, eligiéndolas aleatoriamente. Las habían puesto en esa bolsa él y otros dos raperos antes de que comenzara la fiesta. Eran los principales organizadores de esas performances, dos de ellos del barrio Gaucho Rive-ro y otro de Puerto Viejo, ubicado al noreste.

El público de la ronda también tenía su protagonismo en la performance. Abucheaban y arengaban a uno u otro oponente, levantaban los brazos y los movían de arriba a abajo al ritmo de la música, celebraban algunas rimas que habían tenido mucho *flow*¹⁰. Una gran cantidad de información fluía casi sin mediar palabras (más que interjecciones), tenía lugar entre los cuerpos y en medio de ese baile sutil sin despegar los pies del suelo centrado en leves movimientos de brazos y cabeza, y permitía comprender y participar. Cada quien tenía su favorito, pero escuchábamos con atención el desempeño de los raperos para celebrar al merecedor en cada ronda. Éramos el insumo principal para determinar quién iba a ser el vencedor. Aprendí que en ello entran en juego varias cosas: por un lado, es valorado que los raperos tengan “buenas ideas” al rimar, que sean “originales”; por el otro, es importante que sepan ponerlas en las melodías, esto es tener *flow*, “tener eso que hace que las rimas suenen bien” (Joel), lograr cierta fluidez entre la rima y la melodía sobre la cual se improvisa. También importa la soltura, la actitud de seguridad del rapero, es decir, que no se note si se está nervioso; en este punto, El Cadejo mostró su superioridad, quizás por su experiencia. Finalmente, implicar en el *show* a quienes integrábamos la ronda también era una cuestión relevante. Ambos raperos pedían arengas más fuertes entre rima y rima: Jota-Be rapeó: “to-da la-gen-te lo es-cu-cha y se sien-te”. Al menos una vez cada uno recorrió el círculo haciéndonos un gesto con sus palmas hacia arriba al grito de “¡hey, hey hey, hey!”, y al unísono respondimos alzando un brazo o los dos: “¡hey, hey hey, hey!”.

La réplica terminó con una rima de El Cadejo que pareció convencer a todo el mundo allí:

Es batalla, no es violencia
con este rap yo levito.
Con mi hermano ya nos vamos
¡El rap es arte!! ¡No es delito!

10 Fluidez



El rapero soltó un gesto moviendo el brazo hacia adelante y dio la media vuelta saliendo del centro, mientras el público ovacionaba. El presentador tomó protagonismo en el centro: agarró de las manos a los dos raperos, los levantó y pidió un aplauso para ellos. Tras escuchar y medir esos aplausos, alzó sólo la mano de El Cadejo y gritó en el micrófono que era el ganador. Todos y todas aplaudimos por varios segundos. Algunos también gritaban frases de aliento para uno u otro de los raperos y ambos se dieron un abrazo y saludaron al público. Esta era una regla más del juego, igual que la de *bardear* y su *línea de honor* y otras tantas; regla no en términos de normas a cumplir, sino como disposiciones adquiridas por la experiencia que te habilitan para participar de un determinado *juego social*.

Raperos, presentador y público desempeñamos cada quien un papel. Las personas del público, además de valorar a los raperos, representábamos el límite entre aquello que era parte de la *batalla* y aquello que no. Al incorporarme a la ronda ese día, no sólo mejoró mi perspectiva y mi escucha, sino que me permitió comprender. "Tenía que venir para entender", pensé en voz alta, y Esteban se dio vuelta y lanzó: "Pasa que no alcanza con saber de qué se trata, hay que vivirlo".

Una apuesta por ser vistos y escuchados

¿Qué significa vivir/ser parte de una *batalla*? ¿Qué sentidos adquieren estas *batallas* en un lugar como la plaza de Mayo? ¿Para qué y para quién o quiénes hacen tal puesta en escena? Por un lado, la *batalla* es una de las formas que toma el *estar juntos* del que participan los *raperos de La Floresta*, sus amigos y amigas y otros grupos de jóvenes de diferentes barrios de la ciudad. Se encuentran y comparten un tiempo y espacio de disfrute e intercambio, con roles, solidaridades, arengas y reglas de juego, que se sostiene en tanto cada quien hace su parte. En este sentido, participan de esa forma de ser y de vivir en torno al rap a la que aluden y que en varias ocasiones definieron como *cultura*. Ahora bien, esa experiencia común está atravesada fundamentalmente por la producción de sentidos sobre sí, sobre sus condiciones de vida, sobre cómo ellos se perciben en ellas y sobre sus posiciones en el orden social a partir de aquellas. En cada una de estas puestas en escena, con sus rimas, ponen en común interpretaciones sobre distintas cuestiones de sus vidas cotidianas, sobre aquello que les importa, sobre aquello que los ahoga, sobre quiénes son y quiénes quieren ser y –tal como lo ponía de manifiesto aquella última rima– ponen de un lado el arte del rap y de otro, la violencia/el delito, como un modo de revertir la ecuación que dice que los jóvenes como ellos son violentos y peligrosos. En este sentido, las *Juntadas de la Plaza* toman forma en un entramado de circulación de la palabra y la acción y de posiciones de los cuerpos en un territorio.

Todo esto es construido con elementos ya normados de alguna manera en la trayectoria del género y otros propios de estos jóvenes y sus usos. Así, mientras el esquema general de turnos para cantar y de un participante presentador/árbitro tiene que ver con la clásica forma de las competencias de *freestyle*, el hecho de que ese presentador no sea siempre el mismo y que pueda participar de un duelo cuando no está en ese rol, es un emergente en este contexto¹¹. Por otro lado, si bien la conformación del público alrede-

11 En general, en la historia de las batallas que han adquirido popularidad en los barrios relegados estadounidenses (donde el género nació y formó sus principales exponentes) y en el ámbito nacional y regional, los presentadores son raperos consagrados que ya no batallan, que han construido ya una trayectoria, y las batallas son una plataforma para iniciar tal trayectoria.

dor es una cuestión sustancial para que exista una batalla, que éste asuma la forma de un círculo cerrado no es algo que se vea en toda performance de este tipo. Finalmente, en las rimas se amalgaman expresiones, tonos y ritmos reconocibles en raperos de otras partes del mundo con muchas otras suyas y con un campo semántico propio. A su vez, sólo la experiencia corporal –lo sensorial que llega a través de ella– posibilita incorporar aquellos movimientos y ritmos, la pertinencia o no del uso de diferentes códigos en determinados momentos, el cómo se intercalan climas de mayor solemnidad con otros más descontracturados (y cómo ambos son necesarios), los énfasis, las múltiples emociones, la ansiedad o la satisfacción que generan algunas rimas, el *desahogo* que se siente al escuchar o cantar sobre ciertas cosas y los sentidos de pertenencia a algo común (que en aquella oportunidad parecían alcanzar incluso a incluir esa otredad que significaba mi lugar como investigadora). Con ello, las *batallas* contienen –y renuevan en cada participación– aquellos sentidos y una forma particular de ponerlos en común. Con cada *batalla*, estos jóvenes se inscriben en esa experiencia común y se hacen un lugar en lo que llaman *cultura rap*. En términos de Bhabha (1998)- producen y renuevan performativamente su compromiso cultural con aquella.

Pero, fundamentalmente, las *Juntadas de la Plaza* configuran una gran puesta en escena en la que, en el centro (geográfico y de atención), están todos esos y esas jóvenes que, para muchos de quienes habitan la zona céntrica de la ciudad, son de otro modo invisibles. En términos generales, estos jóvenes no acceden a la plaza de Mayo en otras circunstancias (o si lo hacen, corren el riesgo de ser requisados por un control policial de rutina). En cambio, con las *Juntadas de la Plaza*, irrumpen allí, llamando la atención de todos y haciéndose un lugar en el centro. Pero esta puesta en escena no sólo los pone/expone/visibiliza, sino que vuelve audibles sus voces; esto es, les permite acceder a niveles de *audibilidad*. Podríamos decir que todos los elementos que intervienen en la construcción de las *Juntadas* (que como en cualquier performance involucran aspectos contextuales –espacio y tiempo–, individuales y sociales, elementos lingüísticos y corporales) están dispuestos para lograr aquella *audibilidad*, que se pone incluso en palabras, como cuando en una ocasión Luciano rapeó: “pare, mire, escuche. Estamos todos acá. Le guste al que le guste”. Nos referimos a la condición de lo audible, esto es, que la propia voz pueda ser oída, pero no sólo asociada al “estímulo fisiológico producido por el sonido o unidad fonológica (fonema), sino fundamentalmente como unidad de significación o signo posible de ser interpretado por otro” (Fasano y otras, 2019, p. 293). En este sentido, podemos decir que el rap está atravesado por una profunda búsqueda por ponerse en diálogo, es decir, no sólo se trata de desahogarse y expresar sentidos nuevos, sino también de ser escuchados; no sólo se trata de ser enunciadores sino de contar con enunciatarios, dando lugar así a un *proceso comunicativo*. Ahora bien, ¿con quiénes quieren entablar ese diálogo?, ¿para qué?

Siguiendo a aquellas autoras, podemos decir que audibilidad implica entonces varias cuestiones que, como capas, posibilitan grados/niveles de comunicación. En principio, implica romper el silencio (salir del ahogo para estos raperos) que la invisibilidad social naturaliza. Pero también, precisa que aquellos que quieren hacerse oír comprendan ciertos códigos y puedan poner en código la propia voz; esto es, disponer de una serie de competencias que van desde la mera alfabetización hasta la aptitud para construir expresiones adecuadas a una situación comunicativa determinada. Para los raperos, el proceso de creación de las canciones y las improvisaciones

supone aprendizajes y entrenamiento colectivos y constantes en relación con aquello que involucra desde cuestiones sintácticas y la ampliación de vocabulario hasta la construcción de metáforas y otras estrategias poéticas. Finalmente, lograr niveles de audibilidad depende de elegir adecuadamente el contexto comunicativo en el que es posible ser escuchado (y comprendido) y es la elección –o más bien construcción– de este contexto el elemento que nos permite inteligir aquellas dos preguntas (con quienes buscan ponerse en diálogo y para qué) ¿Qué implicancias tiene la plaza principal de la ciudad en este sentido? El rap como puesta en diálogo configuraría un proceso distinto si las *Juntadas de la Plaza* se realizaran, por ejemplo, en la plazoleta de la esquina República de Siria y Calle 129 del oeste de la ciudad. Específicamente dentro de los estudios de la música, Frith (2014 [1996]) lo dice con estas palabras:

Tanto la experiencia como el significado de la música cambian de manera compleja con relación al tipo de competencia del *oyente*, y según la *situación social* en que se da. La música nunca puede tocarse o escucharse fuera de una situación, y cada situación va a afectar el significado de la música (p. 434, resaltado nuestro).

En la plaza de Mayo, particularmente, cobran relevancia dos cuestiones complementarias: por un lado, es el espacio que el orden social tiene vedados para ellos (que dispone y recuerda la acción policial cada vez que los detiene en el centro de la ciudad), con ello, batallar rap en la plaza es un modo de disputar tal ordenamiento; por el otro, es el espacio en el que encuentran a quienes configuraban un interlocutor fundamental: aquellos ciudadanos que en términos generales no son sujetos de aquella acción policial. En el siguiente punto intentaré profundizar en estas dos cuestiones.

Una práctica comunicacional con una dimensión política importante

Si bien los controles policiales constituyen una experiencia más dentro de sus vidas cotidianas, cuando salen de su barrio y –más aún– los controles a los que corren el riesgo de someterse cuando acceden al centro de la ciudad tienen otras particularidades: por un lado, los agentes que los efectúan no son “los de la (Comisaría) Quinta” con quienes ya tienen un vínculo de hostilidad previo y pueden anticipar lo que les sucederá, de acuerdo a si son quienes los tienen “de punto” o “marcados” o quienes simplemente los requisarán y dejarán ir sin tanto hostigamiento; por lo tanto, estos posibles controles conllevan una carga de incertidumbre y de desprotección mayor. Por otro lado, cuando son efectuados en el centro de la ciudad, se somete a nuestros amigos a interrogatorios acerca de las razones por las cuales están allí, desde la sospecha de que no se tratará de buenas razones. En general, además, se los exhorta a volver a sus barrios: “Te dicen que rajes, que toques, y que te vuelvas de donde saliste”, me contó Kevin en una ocasión.

Podemos decir que los controles policiales en el centro constituyen para ellos aquello que desde las conceptualizaciones de autores como Foucault (1992, 1998) o Fassin (2016) podemos pensar como un disciplinamiento en relación con su lugar en la sociedad. Ese lugar social tiene una materialización geográfica (los barrios de la periferia, puntualmente el oeste históricamente relegado) y es a la vez un lugar simbólico: el de ser sujetos del orden policial. También podemos decir que es aquel proceso de suje-



ción criminal (Misse, 2018) al que referimos arriba el que los pone en ese lugar y que son los controles policiales los que se los recuerdan cotidianamente. En este punto, podemos acudir a las elaboraciones que Fassin (2016) hace en su etnografía sobre la acción policial en la periferia parisina, para identificar un doble proceso que se inscribe en los cuerpos de estos jóvenes: por un lado, esos controles les obligan a asimilar corporalmente lo que para la sociedad representan –encarnarlo– y a la vez buscan que lo incorporen, que sean efectivamente aquello que representan, que se identifiquen a sí mismos con esa representación.

Ese doble proceso –nos dice el autor– propone una diferenciación entre *ciudadanos* y *sujetos*: los primeros son aquellos que rara vez son controlados y tienen derecho a quejarse si se le efectúan controles abusivos; en cambio, los segundos son controlados a menudo y sólo tienen derecho a callarse, pues ya han sido identificados con aquel *tipo social* pasible de cometer un delito y ya se les ha asignado un lugar en la sociedad. Esto define la relación de las personas con el Estado y, en términos más amplios, con la política: los ciudadanos tienen un lugar en el Estado y la política, en cambio, los sujetos no. Para ellos, sólo queda un lugar en las distintas instancias de la *cadena punitiva*, compuesta por policía, justicia e instituciones de ejecución de pena y entendida como “una serie interconectada de prácticas y discursos que atraviesan, forjan y consolidan determinadas trayectorias penales” en jóvenes en contextos de pobreza (Daroqui y López, 2012, p. 101).

En la plaza de Mayo, los raperos encuentran a los otros, los ciudadanos reconocidos como tales por el sentido común, personas con derechos más o menos resguardados quienes no encarnan aquel *tipo social* y gozan de otro lugar en la sociedad, algo más amable; personas que salen de compras, que pasan por un café o un almuerzo en esos bares y restaurantes elegantes; personas que pasean por la plaza o la peatonal sin ser cuestionados (los oficiales de policía no los hostigan, no les preguntan por razones ni los incitan a volverse a algún otro lugar). Como ciudadanos, estos forman parte del Estado y de la política; podemos permitirnos imaginar, también, que sus opiniones tienen valor en las encuestas de opinión, que tienen algunas posibilidades de formar parte de instituciones sociales y políticas, que tienen acceso a mecanismos de expresión y de control/protesta social institucionalizados, entre otras cosas. Es a ellos a quienes les hablan. De lo contrario, ¿a quiénes se refiere Luciano cuando rima a viva voz “pare, mire, escuche, estamos todos acá, le guste al que le guste”?

¿Para qué los interpelan? Para contar y contarse, para significar que lo que ellos hacen “es rap y no delito” (como decía aquella rima que citábamos antes), para “que la gente escuche y diga que no somos el fracaso” (tal como reza otra improvisación de otro de ellos). En este sentido, implican una forma novedosa de cuestionar el orden social para quienes en general no tienen acceso a los mecanismos de expresión y cuestionamiento social a los que sí tienen acceso aquellos considerados ciudadanos. Ahora bien, las *Juntadas de la Plaza* no sólo nos permiten advertir sus intenciones comunicativas e identificar un interlocutor, en ellas, los raperos del Oeste (y aquellos pares de las otras zonas relegadas de la ciudad) intentan efectivamente comunicarse, *diciendo* y *haciendo* al mismo tiempo en relación con esa búsqueda de diálogo. Dicen y hacen que sus protagonistas no son jóvenes peligrosos ni violentos (tampoco apáticos ni sin perspectiva de futuro); dicen y hacen que no debe haber un espacio vedado para su uso y disfrute; dicen y hacen que jóvenes como ellos tienen cosas para decir y hacer en la vida común, en aquel espacio reservado para los ciudadanos.

En este sentido, si pensamos con Rancière (1996) la política como aquello que se opone y busca reconfigurar el orden de los cuerpos que impone el poder de policía¹² en una sociedad, podemos decir que estas puestas en escena son una forma de hacerse lugar en la política: pues proponen una ruptura en la distribución de los espacios y las competencias de los individuos, a la vez que constituyen un modo de tensionar y desplazar cuerpos del lugar (geográfico y simbólico) que les está asignado. "Hace ver lo que no tenía razón para ser visto, hace escuchar un discurso allí donde sólo el ruido tenía lugar" (p. 45). Como acción política, plantean una reconfiguración de lo que este autor define como:

el reparto de lo sensible que define lo común de la comunidad, en introducir sujetos y objetos nuevos, en volver visible aquello que no lo era y hacer que sean entendidos como hablantes aquellos que no eran percibidos más que como animales ruidosos (Rancière, 2012: 35).

Y lo hace mediante un desacuerdo que no es sólo una posición discursiva, no es sólo un argumento lingüístico, sino que es una irrupción colectiva (en la plaza): aquellos que son considerados incompetentes (la parte de los sin parte) se erigen como pertenecientes a un mundo común.

Ciudadanía actuante: algunas aproximaciones para finalizar

Al inicio de este artículo nos preguntábamos si es posible concebir el hacer rap de estos jóvenes como una puesta en práctica de aquello que en el campo de la comunicación fue acuñado con el término *ciudadanía comunicativa* (por María Cristina Mata específicamente). ¿Qué podemos decir al respecto luego de habernos introducido en los sentidos y prácticas que articulan las *Juntadas de la Plaza*? Por un lado, podemos advertir en ellas un efectivo reconocimiento de los raperos del Oeste y sus pares de otras zonas acerca de su capacidad de ser sujetos de derecho y demanda en el terreno de la comunicación pública; y, por otro, una búsqueda comprometida por ejercer ese derecho. Rimando en el centro de la plaza acerca de quiénes son y quieren ser, sus deseos, sus miedos, sus necesidades y acerca de las paradojas que envuelven sus vidas en contexto de pobreza, estos jóvenes disputan sentidos sobre quiénes son en el orden y el discurso social y, así, su consideración social como ciudadanos, buscando ser vistos y escuchados, tensionando el lugar (geográfico y simbólico) que le está asignado a sus cuerpos y desplazándolos (al menos geográficamente) de lugar.

La noción de *ciudadanía comunicativa*, surgida hace ya dos décadas al calor de las transformaciones que a escala mundial vienen produciéndose en relación con los procesos productivos, los sistemas políticos y las estructuras sociales que afectan la definición de lo público¹³, sigue teniendo gran potencia para analizar, indagar y describir vastos procesos culturales. En nuestro caso, desde la intelección de una categórica

12 No a la institución policial sino al poder de policía en términos amplios que configura un orden de los cuerpos, una identificación de esos cuerpos con respecto a unos equipamientos y unas competencias; es decir, un lugar social (del que la institución policial forma parte) (Rancière, 1996)

13 Adquirió relevancia desde las primeras décadas de este siglo a partir de integrar el enfoque de muchas prácticas mediáticas definidas desde la comunicación alternativa, popular y comunitaria, en la sociedad argentina también penetrando los debates y conformación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual y conformándose en objeto de un proceso de elaboración teórica en toda la región. (Mata, 2006)

función comunicativa y una profunda dimensión política en las prácticas raperas de un grupo de jóvenes en el Oeste paranaense, podemos percibir cómo la comunicación puede volverse fundante de ciudadanía “en tanto interacción que hace posible la colectivización de intereses, necesidades y propuestas. Pero al mismo tiempo, en tanto dota de existencia pública a los individuos visibilizándolos ante los demás y permitiendo verse –representarse ante sí mismos” (Mata, 2002: 66).

Ahora bien, ¿logran estos raperos la puesta en diálogo buscada con aquellos considerados ciudadanos? ¿En qué medida resultan audibles sus voces ante el público del centro que más bien los elude, evita, tolera o menosprecia? Para responder a esta pregunta es necesario continuar el análisis indagando en la experiencia social más amplia, en relación a qué tipo de respuestas (en un sentido amplio) promueven. No obstante, la performatividad que compone estas prácticas –su capacidad realizativa, aquella capacidad de decir y hacer a la que nos referíamos antes– de alguna manera u otra transforma a ese grupo de jóvenes en sujetos políticos y les posibilita cierta experiencia de ciudadanía al llevarlos a ocupar el espacio público (o más bien, crear un espacio público) e inaugurar un desacuerdo que disputa la producción social y discursiva sobre sí y su lugar en la sociedad.

¿Cómo lo hace? Cada *Juntada de la Plaza* es a la vez un reclamo de visibilidad política y de reconocimiento sociocultural, y es creación de modos no convencionales de conectar con lo político: desde el ámbito de la cultura. En este sentido, podemos decir, con Jesús Martín Barbero (2010), que forma una experiencia cultural en la que no se demanda tanto ser partidaria o ideológicamente representados o representadas sino política y socioculturalmente reconocidos y reconocidas y que, así, puede ser entendida como una expresión de *ciudadanía actuante*, es decir, aquella que:

se hace visible –se materializa y encarna– en performances, esas “artes en acción” que, saliéndose de los espacios y tiempos del Arte con mayúscula, ponen de revés las memorias y expresiones culturales, al evidenciar que ellas, más que productos, son experiencias que reuntan memoria e invención (Martín Barbero, 2010: 16)

Finalmente, es necesario agregar que la aproximación a la experiencia de este grupo de jóvenes raperos de la periferia paranaense por sí sola no alcanza para afirmar que la música rap otorga a las generaciones jóvenes actuales una manera de obrar e inscribirse en la sociedad en el cruce de las condiciones materiales de existencia y sus agencias, permitiéndoles conformar ciudadanía. No obstante, profundizado el análisis y puesto en diálogo con otros de experiencias igualmente situadas en contextos similares, puede significar un aporte a los debates al respecto, desde las prácticas concretas y a partir de cómo esos jóvenes las viven.

Referencias bibliográficas

BHABHA, Homi (1998) El lugar de la cultura. Buenos Aires: Manantial.

BOURDIEU, Pierre (1988) Cosas Dichas. Buenos Aires. Gedisa.

DAROQUI, Alcira y LÓPEZ, Ana Laura (2012) “La cadena punitiva: actores, discursos y prácticas enlazadas”. En A. DAROQUI, A. LÓPEZ, y R. CIPRIANO GARCÍA, Sujeto de castigos: Hacia una sociología de la penalidad juvenil. Rosario: Homo Sapiens Ediciones

FASANO, Patricia; PÉREZ CAMPOS, Lucrecia; ESPÓSITO, Pilar; Fontelles, Patricia; MORZÁN, Marianela; MUSCIA, Mara; RAMÍREZ, Gretel; RICHARD, Dominique; RODAS, Ana; ROQUEL, Irene y SCHNEIDER, Gretel (2019) "¿De qué hablamos cuando hablamos de comunicación comunitaria? Etnografía de un proceso desde la universidad". *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 9(9). Pp. 275-298.

FASSIN, Didier (2016) *La fuerza del orden. Una etnografía del accionar policial en las periferias urbanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FELJOÓ, María del Carmen (2015) "Los NI-Ni: una visión mitológica de los jóvenes latinoamericanos." *Voces en el Fenix*, 51.

FONSECA, Claudia (2007) "O Anonimato e o Texto Antropológico: Dilemas Éticos e Políticos da Etnografia 'em casa'" *Teoría e Cultura*, 2(1e 2).

FOUCAULT, Michael (1998) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México D.F. Editorial Siglo Veintiuno Editores

FOUCAULT, Michael (1992) *La microfísica del poder*. Madrid. Editorial Ediciones de la Piqueta.

FRITH, Simon (2014 [1996]) *Ritos de la interpretación: sobre el valor de la música popular*. Grupo Planeta.

GEERTZ, Clifford (1973) *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Barcelona

GUBER, Rossana (1991) *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.

MARTÍN BARBERO, Jesús (2002) *Oficio de cartógrafo: Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Fondo de Cultura Económica.

MARTÍN BARBERO, Jesús (2010) "Mutaciones culturales y estéticas de la política". *Revista de estudios Sociales*, (35), 15-25.

MATA, María Cristina (2002) "Comunicación, ciudadanía y poder. Pistas para pensar su articulación". *Revista Diálogos de la Comunicación* N° 64. Pp.64-76.

MATA, María Cristina (2006) "Comunicación y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación". *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, 8(1). Pp. 5-15.

MUNICIPALIDAD DE PARANÁ (2015) *Paraná Emergente y Sostenible*. Documento de trabajo.

RANCIÈRE, Jacques (1996) *El desacuerdo*. Política y filosofía. Buenos Aires. Nueva Visión.

RANCIÈRE, Jacques (2012) *El malestar en la estética*. Madrid. Clave Intelectual.

Un ensayo contra la ternura hacia las radios escolares. Disputas y definiciones de un objeto mestizo

*An essay against tenderness towards school radios.
Disputes and definitions of a mestizo object*

Diego Bogarín*

Ingresado: 30/09/20 // Evaluado: 09/10/20 // Aprobado: 09/12/20

Resumen

Las radios escolares son ámbitos que condensan disputas por la redistribución de recursos de la escuela –tiempo y espacio, principalmente– a la vez que representan una *incomodidad normativa* para la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, que reconoce con *dificultad* este tipo de experiencias *paradojales* y legalmente *mestizas*. A partir del trabajo de campo realizado entre 2017 y 2019 en diferentes lugares de Misiones, observamos que, aunque no ocupen un lugar prioritario dentro de las instituciones educativas que las alojan, las radios escolares son experiencias estratégicas para atender en una provincia en que “las necesidades y desigualdades comunicativas son muchas” (Millán y Casales, 2018).

Palabras clave: radios escolares - disputas - reconocimiento - desigualdad comunicativa

Abstract:

School radios are scopes that condense disputes over the redistribution of school resources -time and space, mainly- at the same time that they represent a normative discomfort for the Law of Audiovisual Communication Services, which recognizes with difficulty this type of paradoxical experiences and legally metizo. From the field work carried out between 2017 and 2019 in different places in Misiones, we observed that, although they do not occupy a priority place within the educational institutions that host them, school radios are strategic experiences to care to in a province in which “communication needs and inequalities are many” (Millán and Casales, 2018).

Keywords: school radios - disputes - recognition - communicative inequality



Diego Bogarín

** Licenciado en Comunicación Social UNLP, investigador inicial en la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. Becario doctoral CONICET en el Instituto de Estudios Sociales y Humanos (IESyH CONICET UNaM) de Posadas, Misiones, Argentina.
E-mail: adiegobogarin@gmail.com*

Cómo citar este artículo:

Bogarín, Diego (2020) “Un ensayo contra la ternura hacia las radios escolares. Disputas y definiciones de un objeto mestizo”. Revista La Rivada 8 (15), pp76-91 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-15/dossier/286-un-ensayo-contra-la-ternura>

Este trabajo expone ideas que se van tejiendo alrededor de situaciones observadas en Radios Escolares (RE) de Misiones, Argentina. El texto se estructura en tres bloques, cada uno de los cuales presenta tres entradas con distintas dimensiones a analizar. El Primer Bloque pretende aportar una contextualización temática, normativa y conceptual para explicar por qué llamo *objetos mestizos* a las RE, por qué escribí un ensayo y por qué contra la ternura; el Segundo Bloque narra situaciones registradas en tres diferentes momentos del trabajo de campo y, el Tercero sintetiza aspectos que buscan conceptualizar y complejizar las dimensiones que fueron apareciendo a lo largo del texto.

Tres puntos -no suspensivos- para ensayar contra la ternura

1. Al presentar este texto como un *ensayo* busco algo más que organizar las ideas con el formato homónimo: si bien también lo es, antes quisiera que se me permitiera usar la acepción del ensayo como *práctica* para cuestionar la tendencia de considerar con *ternura* las radios escolares (RE), ámbitos que integro hace más de diez años en la provincia de Misiones como participante activo y como tesista de grado y posgrado. Sucede con bastante frecuencia que, al mencionar en diferentes contextos que estoy trabajando con temáticas vinculadas a la participación, gestión y realización de radios en escuelas, la respuesta inmediata sea una onomatopeya indulgente seguida de un comentario alrededor de lo *lindo* del tema, de lo *enriquecedora* que debe ser la experiencia para sus participantes o de lo *bueno* de que existan iniciativas de esa índole. Aunque hay razón-es en estas ideas, creo necesario re-marcar que las instancias de educación y comunicación que promueven la participación, que convocan a la comunidad y que surgen como alternativas y/o complementarias a las instituciones formales, son analizadas mayormente a través de una *bruma de bondad* que hace difícil reconocer y comprender sus contornos y detalles.

Se aplica, al parecer, una clasificación binaria en la que medios informativos y escuelas que se organizan de manera tradicional *hacen mal* las tareas que les son socialmente asignadas –es decir, que in-forman mal– y que las propuestas alternativas de comunicación y de educación encarnan la reparación de esos malos proceder. Por ello, como un intento de *cuidar* estas experiencias, muchas veces las observaciones y los estudios del campo no discuten ni exponen las complejidades y contradicciones que las constituyen. A mi parecer, esto encierra una trampa, por un lado, porque al recrear ámbitos en los que –supuestamente– siempre se actúa y decide según los modos políticamente correctos, se está contribuyendo a la construcción de referencias utópicas que sobrecargan de moralidades a sus integrantes y, por otro lado, porque al observarlos y narrarlos en clave *amigable* –incluso– con intenciones de mostrar las desigualdades que los afectan, se construyen colectivos homogéneos despojados de la posibilidad de sobreponerse a sus propias contradicciones y conflictos. Esto es: a pesar de las tensiones internas que se describirán más adelante, las RE se organizan en torno a disputas por la redistribución de recursos en un contexto mediático donde lo que se encuentra

en juego es la posibilidad de subsistir¹. Para analizar este aspecto, en el último apartado del texto retomaremos las propuestas de Fraser (2000), quien ya advertía a principios de siglo sobre el riesgo que representaba desvincular la lucha por reconocimiento de la lucha por la distribución de recursos.

Estas facetas incluso dejan por fuera otro aspecto de la discusión que, aunque no es tema de este texto, forma parte del problema: el tiempo de dedicación docente a los proyectos de radios escolares pocas veces –o ninguna, como en los casos estudiados en la provincia de Misiones– tiene reconocimiento material o formal en las políticas públicas educativas. Se asume que las radios escolares son proyectos vocacionales cuyas tareas, en el mejor de los casos, se pagan con el mismo sueldo de dar clases frente al aula. Pero en las conversaciones que mantuve con docentes y participantes de radios escolares de toda la provincia y de otros lugares, queda claro que esto no es así.

2. La situación de los medios de comunicación en Misiones, al norte de Argentina, podría definirse a partir de las mismas condiciones precarias y dificultades de aplicación de la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA) que detallan varios estudios e informes sobre estos temas en distintas regiones del país (Marino y otros, 2015; Cerbino y Belotti, 2016; Millán, 2017), pero agravados estos aspectos por la condición de provincia empobrecida y fronteriza².

Sobre alrededor de 350 emisoras de radio y una decena de canales de aire y cable en Misiones:

Son pocos los medios que funcionan con licencia y la situación de facto es que una gran parte del sistema total de medios audiovisuales (principalmente radios FM y señales de televisión) no tiene licencia ni permiso para funcionar. Esto genera variadas situaciones de inequidad, como menores oportunidades para acceder a la pauta de publicidad oficial, acceso a créditos u otro tipo de financiamiento. (Millán y Casales, 2018)

Según el marco legal vigente en Argentina, específicamente atendiendo a la LSCA, las radios que funcionan en las órbitas de escuelas se inscriben dentro de los “servicios de radiodifusión sonora por modulación de frecuencia pertenecientes al sistema educativo” (art. 149) y, por extensión, dentro de los prestadores “de derecho público no estatal” (art. 21). Sin embargo, en la práctica, gran parte de las emisoras escolares se perciben como medios comunitarios –que de acuerdo a los criterios de la LSCA son actores privados sin fines de lucro, es decir, *son otro sector*– por vincularse de forma frecuente con sus entornos ya sea para “recaudar fondos y/o conseguir equipos que, de manera contraria, no habrían logrado, debido a las difíciles condiciones de sostenibilidad y sustentabilidad en las que se encuentran por ser sujetos sin fines de lucro, integrados por miembros que trabajan voluntariamente” (Cerbino y Belotti,

1 En el informe final del proyecto de investigación “Dinámicas y lógicas comunicacionales de Misiones” de la FHycS UNaM, Millán (2017) remarca que “la dinámica (de medios en Misiones) es muy volátil. Es frecuente la compra y venta de equipos que ya fueron utilizados. Muchos radios tienen emisiones intermitentes, como las radios comunitarias, escolares-comunitarias o las dependientes de los Centro de Actividades Juveniles [CAJ]”.

2 Misiones tiene el 80 por ciento de sus límites en permanente interacción con Paraguay y Brasil, al tiempo que es una de las provincias más pobres del país, con índices de pobreza e indigencia que superan el 50% según las mediciones oficiales.

2015: 52). Estas características exponen que las RE combinan *características* que las definiciones de la LSCA atribuyen a *sectores* diferentes (público no estatal y privado sin fines de lucro) constituyéndose como *experiencias paradójales y legalmente mestizas*. Pero la paradoja y el mestizaje no son problemas en sí mismos³, sino que emergen como problemas para una norma que busca regular un sector cuyas especificidades no ha conseguido comprender y para una autoridad de aplicación (AFSCA primero y, actualmente, Enacom) que hasta ahora no han logrado subsanar esas imprecisiones ni han delineado políticas integrales accesibles.

A las referencias precedentes, habría que añadir que en la última década un número cada vez mayor de RE se organizan mediante reuniones periódicas y encuentros anuales de alcance provincial y regional en la Red de Radios Escolares y Comunitarias de Misiones (Rerecom). Hacia los inicios de la Rerecom, en 2011, se juntaban 8 radios, pero hacia mediados de 2020 rondan 25 proyectos que se reúnen y buscan visibilizar

una serie de problemáticas comunes, como la falta de capacitación de los docentes y estudiantes, el desconocimiento del uso de las TICs para el trabajo en el aula y en las radios, la falta de recursos económicos para solventar gastos de mantenimiento de equipos, y la inexistencia de horas especiales para los docentes a cargo de los proyectos. (...) [En el encuentro fundacional de la Red] se propuso que los intercambios también incluyeran la intervención, por parte del colectivo en plena conformación, en espacios vinculados a la implementación de políticas públicas. (Lombardini y Schewe, 2016)

La vigencia y la presencia de las RE en Misiones, como podemos apreciar se vuelven factores claves en la discusión pública sobre la redistribución de recursos para el sector de la comunicación y la educación, por eso es que tratarlas con *ternura*⁴ resulta inapropiado y hasta, podría arriesgar, disminuye su potencialidad *infantilizando* su lugar en el ecosistema de medios, tal vez por ser experiencias constituidas mayormente por niños y jóvenes. No sucede que se analice con *ternura* la tarea de otros medios públicos o privados, que parecieran ser los medios *mayores* –o *adultos*–, aunque no tengan participaciones locales en discusiones colectivas públicas en pos de la distribución de recursos.

En coincidencia con Sianne Ngai (2012), considero que la ternura construye y estetiza desde la impotencia, pues no solamente paraliza la razón al inscribir la experiencia en el ámbito de lo sensible, sino que la misma definición asocia lo tierno a lo flexible, a lo blando:

(...) la ternura personifica el proceso de ‘objetivación’ afectiva por el cual se forman todos los juicios estéticos. En términos generales, es crucial que el objeto [tierno] tenga algún tipo de imposición, es

3 Podríamos remarcar que si las RE son *mestizas* por combinar características de una ley que fue posterior a ellas, vale decir que es esa ley que define *tipos puros* la que crea ese *mestizaje*. Para leer más sobre la *creación* de *los mestizos*, sugiero revisar la propuesta de Stolcke (2005).

4 Uso *ternura* para referirme a las expresiones que suelen ser usadas en referencia a las RE basado en lo que Ngai (2012) define como “actos de habla [o] una forma particular de comunicar una mezcla compleja de sentimientos sobre un objeto y requerir que otros sientan lo mismo.” (Ngai, 2012: 2) (La traducción es mía) En su libro, la autora define *cute*, literalmente traducible como *lindo*, como un *tipo estético* asociado a lo femenino y, por extensión, construye un tipo de belleza *débil* o *inofensiva*. En este sentido, es posible también interpretar *cute* como *tierno* e *indefenso*.

decir, que parezca un objeto inusualmente sensible para ser fácilmente moldeado o deformado por los sentimientos o la actitud hacia él. (Sianne Ngai, 2012:65) (la traducción es mía⁵).

3. En este ensayo para *des-ternurizar* las RE, seleccionaré y presentaré una serie de situaciones registradas entre 2017 y 2019 en escuelas rurales y urbanas, primarias y secundarias, públicas y privadas de Misiones para la tesis del doctorado en Comunicación que me encuentro realizando en la Universidad Nacional de La Plata mediante la beca doctoral del CONICET. Dicha tarea fue llevada adelante mediante un trabajo de campo etnográfico pues considero, en acuerdo con Fasano (2015), que se trata de un enfoque metodológico y epistemológico apropiado para la investigación de los procesos de comunicación comunitaria y popular. Al momento de iniciar los primeros movimientos exploratorios para relevar las experiencias, también tuve la impresión que describe la autora al respecto de las limitaciones que presentaban otros enfoques de investigación cualitativa, cuando comenta que muchas de las categorías teóricas definidas de antemano, en mi caso, en mi proyecto inicial de investigación, me impedían ver y escuchar fuera de esos códigos que llevaba conmigo para hacerlos encajar en las prácticas sociales o, peor aún, para que las prácticas sociales encajen en esas categorías.

A partir de estos rudimentos tomados del campo antropológico, recupero las experiencias vividas con el fin de “utilizar la propia experiencia del trabajo de campo para reflexionar sobre la relación entre la situación etnográfica y la producción científica” (Pacheco de Oliveira, 1999: 259) (la traducción mía⁶). Estos registros, además, dan cuenta de *situaciones etnográficas* (Pacheco de Oliveira, 2006) que permiten reconocer la presencia del investigador:

en tanto actor social efectivo, localizándolo dentro de una red de relaciones de fuerza y de sentido, donde el campo de lo observado y de lo registrado depende de opciones realizadas en múltiples escalas y contextos, operando en reacción a las expectativas e iniciativas (...) de los demás actores presentes en el proceso de realización de una etnografía (Pacheco de Oliveira, 2006: 54).

A la vez, los intercambios que se expondrán pueden leerse también en clave de “situaciones comunicativas” (Katzner y Morales, 2009) en la medida en que los participantes se reconocen mutuamente en tanto agentes capaces de producir sentido y desarrollar procedimientos de interpretación que intervienen en la negociación para lograr un acuerdo intersubjetivo, potencialmente provisorio y, a la vez, dinámico.

A los fines escriturales, tomando el texto etnográfico como creatura del investigador/autor⁷ y tras tener en cuenta las características de las diversas experiencias estudiadas, compondré las situaciones combinando momentos acontecidos en distintos tramos del trabajo de campo, recuperados de diferentes espacios/tiempos y unificados en la redacción. En este sentido, tomaremos como equivalentes los conceptos de *colegio* y *escuela* porque nos hemos percatado de que son poco relevantes para los

5 “Cuteness might also be said to epitomize the process of affective “objectification” by which all aesthetic judgment are formed. In cutness it is crucial that the object has some sort of imposed -on mien—that is, that it bears the look of an object unusually responsive to and thus easily shaped or deformed by the subject’s felling or attitude toward it.” (Ngai, 2012: 65)

6 “Utilizar a própria experiência de trabalho de campo para refletir sobre a relação entre situação etnográfica e produção científica” (Pacheco de Oliveira, 1999: 259)

7 Las discusiones alrededor de esta concepción y de asumir la *etnografía como texto* son amplias y exceden el objetivo de este artículo, pero para entrar en tema, sugiero la entrada que propone Geertz (1989) en “El antropólogo como autor”.

puntos que intentamos mostrar en este trabajo las diferencias entre una institución educativa de gestión estatal y una de gestión privada en cuanto a la administración del tiempo y el espacio. Se mantendrán las características de cada trama de relaciones para permitir la comprensión de los sucesos, pero los nombres de las personas, de las instituciones y las localidades serán reemplazados por nombres ficticios y sucederán alrededor de una misma experiencia de RE.

Tres situaciones de disputas por reconocimiento y status

En febrero de 2019, fui a la casa de Juan para hablar sobre diversos temas de la radio escolar un día antes de la reunión de elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que se lleva a cabo todos los años en las escuelas de Misiones antes del inicio de clases. Me interesaba saber si tenía alguna propuesta de trabajo para presentar en la reunión del colegio donde se desempeñaba haciendo tareas de comunicación, pero principalmente me acerqué con curiosidad porque unos días antes me había enviado un mensaje ofreciendo servicios de fotografías para eventos sociales y fiestas de 15 años. Cuando llegué esa tarde lo primero que me dijo, después de ofrecerme algo para tomar, fue que lo echaron de la radio escolar. Narraré a continuación los acontecimientos que rodearon su llegada, permanencia y salida del colegio.

1. A Juan lo conocí cuando llegó a la ciudad, recién recibido de periodista, a principios de 2018. Mediante conocidos en común con la rectora del Colegio Cristiano de Panambí, María, había conseguido un contrato de media jornada para hacerse cargo de la Comunicación Institucional, labor que implicaba sacar fotos en actividades de la escuela, escribir para la página web de la institución y hacerse cargo de la radio que funcionaba en la escuela.

Yo sabía la existencia de esta emisora desde 2013 por conversaciones con grupos de docentes y estudiantes del colegio que participaban de las actividades de la Rerecom. Así fue que en 2017 empecé a ir a Panambí, frontera con Brasil a 150 kms de Posadas, para comenzar mis primeras actividades del trabajo de campo, leer documentaciones, conocer a los directivos, ver el equipamiento de la FM. En ese momento, las actividades en la emisora eran organizadas por docentes de distintas asignaturas –a estos docentes, Mateo y Marcos, llamaré *docentes referentes*– que agregaban horas extras⁸ a su tiempo de clase para hacer programas de *temáticas generales* con estudiantes. Es decir, no dictaban contenidos de sus materias en la radio, sino que eran los grupos de estudiantes los que definían temas y tipos de programas, mayormente deportivos y musicales y los docentes referentes acompañaban las iniciativas.

Aunque de manera frecuente los docentes referentes remarcaban la sobrecarga de tareas que les suponía asumir esa responsabilidad, yo notaba que llevaban adelante el proyecto con gran esmero: eran quienes me presentaban a directivos y a toda persona que había tenido alguna participación en la radio, organizaban colectas para viajar

8 El aspecto del “tiempo extra” del trabajo docente es uno de los factores determinantes que la Rerecom pone en agenda con el objetivo de discutir políticas públicas para el sector, ya sea mediante la creación de cargos o de horas específicas para destinarlos a este proyecto y obtener, por un lado, el respaldo formal por estar a cargo de actividades con estudiantes del colegio y, por otro, el reconocimiento económico que les corresponde por el trabajo.



a encuentros de la Red, armaban grupos de estudiantes para coordinar actividades, pedían colaboración a sus colegas en las reuniones docentes, gestionaban permisos para que los estudiantes pudieran hacer entrevistas a funcionarios locales y cada vez que yo iba a la escuela. Sumo a estas notas un comentario que me llamó la atención en los primeros días que estuve en el colegio, cuando me encontré con la directora del nivel secundario, Rosario, para contarle los motivos de mi presencia en el lugar y, luego de conversar sobre temas varios, me dijo al despedirnos que quedaba a disposición para lo que necesite, “*pero si es algo sobre la radio, seguramente los profes te pueden guiar mejor que yo*” (Registro diario de campo, 14/05/2017).

En esos primeros meses del 2017, leí diferentes documentos del colegio –registros de PEI, actas de reuniones, planificaciones docentes, acuerdo de convivencia de la institución– posteriores al 2011, año en que los docentes del nivel secundario se hicieron cargo del proyecto⁹. Pero en los registros institucionales no se menciona la existencia ni el trabajo en la radio escolar. Recién al realizar entrevistas y observar programas de radio y actividades como las tareas previas a participar en los encuentros provinciales de radios escolares comprendí la relevancia que tenía el equipo de referentes en el sostenimiento del proyecto: los directivos descargaban sobre ellos toda labor de mantenimiento y administración del tiempo y espacio de la radio escolar y los grupos de jóvenes, aun los más entusiastas, dependían de los permisos de estos docentes para poder, luego, *hacer lo que querían*.

Tras el receso de verano, ya iniciado el *ciclo lectivo* 2018, escribí a Mateo, uno de las referentes, para juntarnos y preguntarle cómo les había ido en las primeras semanas de trabajo y si ya habían empezado a reunirse en la radio con los estudiantes. Al encontrarnos, me puso al tanto de las novedades: en la reunión PEI de principios de año, la rectora del colegio comunicó que a partir de ese momento Pablo, un docente nuevo en el colegio, se haría cargo de la Dirección de Estudios del nivel secundario (de la que dependen todas las actividades curriculares¹⁰) y que Juan se sumaría al equipo de trabajo de la escuela para ser coordinador de las actividades de comunicación institucional, quedando como responsable de la radio escolar. Por ese motivo, los docentes referentes decidieron, sin manifestarlo, que los proyectos conversados a finales del año anterior para la radio escolar, no se iniciarían. “Ya que *pusieron* a una persona a cargo de la radio que *encima* va a cobrar para eso, que arme y desarme como le parezca mejor”, me explicaba Mateo –las cursivas intentan recuperar las inflexiones de voz de la charla– (Registro diario de campo, 26/04/2018). Yo asentía mientras lo escuchaba y pasaba en limpio mentalmente el escenario: Rosario seguía como directora del secundario, Pablo comenzaba como vice, Juan recién llegado se hacía cargo de la radio por decisión de la rectora María y los docentes referentes desactivaban las iniciativas que tenían previstas para el año.

9 Esta radio escolar, según pude reconstruir mediante charlas y lectura de documentos, se inició a finales de la década de 1990 como propuesta de una docente del nivel primario para estimular la lectura y el desarrollo de la oralidad en los últimos años de la primaria, y funcionó así hasta el 2005, cuando la docente pasó a realizar tareas administrativas. En 2011, el grupo de “docentes referentes” del nivel secundario propuso retomar el proyecto y desde ese momento llevaron adelante la iniciativa con la participación transitoria de diferentes colegas.

10 Sin ánimo de profundizar en esta discusión, nos inscribimos en la perspectiva que asume el currículum como resultado de tensiones técnicas, políticas, culturales que orientan toda actividad que desarrolla una escuela, aunque no se manifieste expresamente en las planificaciones o en las “propuestas curriculares”. (De Alba, 1998) La tarea de la Dirección de estudios es una “responsabilidad” que se manifiesta formalmente en el cargo de “vicedirector”.

Para esa fecha de fin de abril, ya habían pasado dos meses de trabajo de Juan en la radio y me pareció que sería un buen momento para ir a conocerlo. Esta vez acompañado por Marcos me acerqué a la radio. Me presentó como “un compañero de la universidad que nos ayuda con la radio escolar” y me dejó hablando con Juan.

Mientras acomodaba micrófonos y cables en la mesa de trabajo de la radio, Juan me contó que al principio se sintió un poco incómodo al ir a cumplir sus tareas en el colegio, pero que lo tomaba como normal. “*Siempre que llega uno nuevo hay miradas de reojo [de desconfianza], pero yo me enfoqué en lo que tenía que hacer*”. (Registro diario de campo, 27/04/2018). Según me explicó, la rectora le encargó organizar la radio porque era un recurso al que faltaba *sacarle provecho*. Para ello, confeccionó una grilla semanal con programas de media hora y asignó a cada curso del nivel primario y secundario un espacio dentro de la tabla. En el momento de la conversación, faltaba que la rectora lo aprobara y bajara la indicación al equipo docente para que organizara grupos de estudiantes que fueran semanalmente al estudio de radio.

2. Entre abril y noviembre de 2018, fui observando las dinámicas en torno a la radio escolar y anotaba cómo, progresivamente, disminuía la participación de estudiantes y docentes. Si bien al principio y por directivas de rectoría llegaban pequeños grupos de 4 estudiantes con un docente a cargo para leer recetas de cocina o efemérides de la semana, cada vez se escuchaba con más frecuencia a los docentes comentar lo complicado que era preparar contenidos, conseguir estudiantes voluntarios para la lectura y, lo que mencionaban como más complejo, dejar el grado sin supervisión cuando se dirigían con el grupo reducido al estudio de radio. Sumado a esto, para Juan cada vez era más difícil hacer compatibles las responsabilidades de su rol como comunicador institucional con las necesidades de la radio, pues para estas fechas se acumulaban actos escolares, registros fotográficos individuales y grupales para el anuario, la redacción de textos sobre la participación del colegio en actividades de diferentes ámbitos para actualizar la web, entre otras tareas. En este escenario, observé la situación que describo a continuación, tomado del Registro diario de campo del 7/11/2018.

Uno de los tres programas que se mantenían al aire en estas fechas, era el de 2do año de secundaria y, como ya hacía varios meses que estaban trabajando, la docente dejaba que los estudiantes fueran sin acompañamiento adulto. El programa de radio se iniciaba a las 14.30, yo llegué a la escuela un rato antes y me dirigí a las instalaciones de la radio. El espacio de trabajo tiene dos puertas que dan al pasillo: una es para entrar a la Sala de Locución (SL) donde está la mesa con micrófonos y la otra es para entrar a la sala de Operación Técnica (OT), donde está la computadora de controles técnicos y la consola de sonido. Ambos espacios están separados por una pared vidriada que permite una conexión visual, pero para hablarse tienen que usar los micrófonos y auriculares que están conectados para ese fin. Como llegué *temprano* –estar 15 minutos antes del inicio de un programa, casi podría considerarse estar en horario– me senté a esperar en el pasillo, entre las puertas. A las 14.40, escuché un tumulto y vi aproximarse al grupo de seis estudiantes. Encabezando el grupo iba Leonardo, un adolescente que había conocido hacía un par de años en encuentros provinciales y que siempre participaba tomando talleres para hacer OT. Iba jugando con la llave de la radio. Me saludó sin acercarse, con apuro para abrir la primera puerta y que pasaran sus compañeros a la sala con micrófonos. Detrás suyo estaba Fabio, otro



estudiante que también participaba de los talleres, pero éste se quedó a mi lado y me contó que se atrasaron porque a ellos les tocaba el día anterior y el coordinador de la radio, Juan, tuvo que ir a pedir al docente que los dejara salir para hacer el programa. En ese momento, Leonardo abandonó la sala de micrófonos y abrió la sala de OT, con Fabio entrando detrás. Mientras el primero se puso a acomodar las sillas y los accesorios, el otro se sentó frente a la computadora que ya estaba prendida y empezó a manipular las aplicaciones para transmitir el programa. Leonardo terminó de acomodar las cosas y le pidió el lugar a Fabio. “A ver, permiso”. Cuando Fabio se corrió, Leonardo se sentó frente a la computadora y preguntó a sus cuatro compañeros que estaban en la SL qué canciones querían escuchar. Hablaron todos a la vez, y Fabio dijo “qué caos”, pero Leonardo minimizó la situación comparándola con otra: “Eso porque no viniste otros días con los grupos de los más chicos, eso que sí es realmente despelotado”. Nos reímos todos. Me cuentan en ese momento que en las últimas semanas Leonardo se estuvo haciendo cargo de la OT para todos los programas que estaban *saliendo al aire* porque el coordinador, Juan, ya no estaba teniendo tiempo para estar en la radio.

A las 14.45 y notando el retraso de 15 minutos, Leonardo se sentó frente a la computadora y comenzó a buscar canciones que siempre usan para ese programa, hasta que de repente recordó en voz alta que se habían borrado todos los archivos. Fabio, desde atrás, agregó y me puso al tanto: “Ah, sí, por los virus. Tuvimos que *formatear* la computadora ayer a la mañana porque una profesora puso un pendrive ‘infectado’ [con virus informáticos] y se bloqueó la compu”.

A las 15 empezaron el programa, que duró 25 minutos. Al finalizar, se escuchó la canción seleccionada para el cierre y en la SL bailaron con entusiasmo, hasta que Leonardo les dijo por los parlantes internos que “se pueden ir yendo al aula”, pero que antes acomodaran las sillas. Siguió sonando la música mientras se retiraba el grupo de la SL y en la sala de OT quedamos Leonardo, Fabio y yo. Ellos comentaban algunos detalles del videoclip de la canción que sonaba, hasta que Fabio le preguntó a Leonardo cómo podía hacer para que el año siguiente los profesores le encargasen a él la OT de los programas de radio. Leonardo le sugirió: “En las primeras clases vos tenés que presentarte a los profesores y contarles que hacés operación técnica, entonces cuando necesitan saben que te pueden pedir a vos”.

Luego de 15 minutos de charlas diversas, a las 15.40 entró el profesor de la materia para ver por qué se habían ido los otros compañeros y ellos seguían en la radio. Ambos respondieron que estaban esperando a que llegara Juan para mostrarle unas cosas en la computadora. El profesor aceptó la explicación y volvió al aula. Los estudiantes siguieron conversando sobre bandas de música. A las 15.50, escuchamos el timbre del recreo, apagaron los equipos de transmisión y las computadoras y salimos de la radio. Leonardo cerró las puertas con llave y se fue con Fabio jugando a los empujones por el pasillo, contentos porque le ganaron la *pulseada* al docente y lograron quedarse otra tarde en la radio para *hacer tiempo*¹¹ fuera del aula.

11 Sobre este concepto me interesa abrir una línea que retomaré en otro trabajo: en numerosas ocasiones la radio escolar lo que les permite a los estudiantes es *hacer tiempo*, en el sentido de *hacer nada* pero también en el sentido de *fabricar-se tiempo, crearlo para ellos*. Lo que cobra un valor relevante cuando se observa que el tiempo es un recurso escaso en el “formato escolar común” (Terigi, 2008) y que generalmente es administrado por las personas adultas a cargo del tiempo/espacio educativo.

3. Al iniciarse el 2019, parecía que ese año no habría actividades en la radio escolar del Colegio Cristiano de Panambí. El responsable de comunicación institucional no volvió a ser contratado y, según lo que me contó la tarde de febrero que fui a visitarlo, se enteró de esa decisión por mensajes de texto cuando consultó a la rectora en qué oportunidad podría pasar a revisar los equipos de transmisión que estuvieron apagados por el receso escolar de verano. En la reunión PEI de principios de año no se mencionó nada al respecto y, según dialogué después con los estudiantes que trabajaron hasta el final del año anterior y querían retomar sus programas, eso provocó cierta incertidumbre. Uno de ellos me mostró las notas de un cuaderno en el que había bocetado un taller de Operación Técnica para a sus compañeros y compañeras, pero la iniciativa tendría que esperar a que se defina cómo continuarían las actividades en la radio.

En abril, los profesores Mateo y Marcos fueron citados por el vicedirector Pablo, que continuaba a cargo de la Dirección de Estudios, para hablar sobre la continuidad del proyecto. Como les sugirió que invitasen a otros interesados en el tema, también me invitaron a mí. Asistimos a la convocatoria en un aula del colegio un grupo de siete personas: dos docentes de primaria, cuatro de secundaria y yo. Al abrir la reunión, Pablo expuso:

Estamos reorganizando la radio escolar, porque cuando trajeron alguien para que sea coordinador se rompió una modalidad de trabajo horizontal entre estudiantes y docentes y se volvió una dinámica vertical que generó malestar. Ahora vamos a tratar de recuperar una modalidad más horizontal. (Registro diario de campo, 14/04/2019)

Los docentes coincidieron con ese *diagnóstico* y manifestaron interés en realizar contribuciones e implementar distintas iniciativas a lo largo del año, varias de ellas, según anunciaron, asociando contenidos de las asignaturas con actividades radiofónicas, preparando programas especiales sobre temas curriculares, organizando proyectos inter-cátedras o departamentales para cubrir fechas especiales y llevando adelante programas de radio entre docentes. El vicedirector se mostró con mucha predisposición y aportó ideas. Fue la primera vez que lo escuché referirse al tema a pesar de que nos conocimos el año anterior porque en su oficina estaba la llave del estudio de radio que buscábamos o dejábamos con los estudiantes al iniciar o finalizar la jornada¹².

Esta *nueva* predisposición de Pablo hacia la radio de la escuela hizo que les pidiera a Mateo y Marcos para juntarnos el fin de semana siguiente a compartir una cena y conversar del tema. Para Mateo, la actitud tenía que ver con que recién en ese momento Pablo asumía el cargo formal de vicedirector y director de estudios porque, el año anterior, la persona que ocupaba esos cargos se había tomado una licencia y no se había hecho el nombramiento. Pero Marcos tenía una explicación diferente: Pablo había ingresado hacía cuatro años al colegio por recomendación de la rectora, con quien compartían numerosas actividades en la iglesia. Los dos años que ejerció como docente no tuvo ninguna participación activa en las propuestas de trabajo ni en las reuniones institucionales, pero cuando hubo que reemplazar a la vicedirectora en

¹² El vicedirector tiene formación en Ciencias Sociales y le interesaba vincularse con grupos de investigación del CONICET, por lo que mayormente conversamos sobre el organismo y sobre actividades académicas en las que pretendía participar o a las que había asistido.

2018, *jugó* su vínculo con la rectora para el nombramiento, por lo que quedaron de lado otros docentes con mayor antigüedad y preparación para la gestión que esperaban asumir esa función.

Un aspecto relevante es que a la directora, Rosario, le faltan pocos años para jubilarse, por lo que la licencia del ex vicedirector y la asignación de esas responsabilidades a Pablo abrió las especulaciones sobre quién quedaría a cargo de la Dirección cuando se produzca el retiro de la actual responsable del nivel secundario. Esto y la designación de Juan a cargo de la radio hizo, siguiendo la interpretación de Marcos, que durante el año anterior se activaran ciertas resistencias en el plantel docente. En esta tesitura, que Pablo *impulse* actividades en la radio escolar sin participar directamente podría ser una *táctica* para empezar a construir *legitimidad* hacia adentro y hacia afuera de la escuela. Así recordé y señalé que me había sorprendido que en la reunión Pablo insistiera varias veces en la importancia de que se invitara a otras escuelas y organizaciones de la ciudad para que asistiesen a realizar programas a la radio del colegio. Además, me propuso que yo dictara talleres de Operación Técnica para estudiantes como lo había hecho en otras escuelas, algo que acepté comentando que había un estudiante que me podía acompañar porque tenía una propuesta pensada para trabajar en ese mismo sentido.

En mayo, Pablo creó un grupo de *WhatsApp* en el cual nos incorporó a quienes participamos de la reunión de abril y nos contó que quería planificar reuniones con los distintos cursos para explicarles la nueva modalidad de trabajo de la radio escolar. Se fijó una fecha y me acerqué para participar de las cuatro reuniones con todos los cursos del secundario, turno mañana y tarde. Cada reunión se iniciaba con la presentación del vicedirector, quien luego cedía la palabra a los profesores que, remarcaba insistentemente, ya venían trabajando con la radio “hace varios años”. Una vez terminada la presentación formal, se exponía la idea del taller y los docentes anotaban a los estudiantes que tenían interés en participar. En los meses de junio a septiembre, tuvimos encuentros semanales con siete estudiantes que “aprendieron” a hacer operación técnica para “poner al aire” los programas que se emitieran desde la radio escolar.

Al finalizar el ciclo lectivo de 2019, la directora del colegio presentó un pedido de licencia y el acto de cierre de año estuvo a cargo del vicedirector, quien luego de emitir un discurso de ánimo y celebración por los logros alcanzados por la comunidad escolar, entregó certificados por diversos galardones –mejores promedios, asistencia perfecta, *mejores compañeros*– y por la participación de actividades *extra-curriculares*, entre ellas, por participar en la radio escolar.

Tres ideas para concluir

1. Las situaciones descriptas en el apartado anterior permiten observar que las radios escolares no suelen tener establecido un tiempo y un espacio dentro de la escuela, como suelen tenerlos otros espacios curriculares, por ejemplo, Química que se suele dictar semanalmente en laboratorios o Informática, que se suele dar en aulas acondicionadas, por citar dos ejemplos comunes del nivel secundario. Antes bien, aun en instituciones donde se proyectan actividades de producción de contenidos o se asignan espacios edilicios, las RE son resultado de disputas y tensiones entre diferentes actores que inciden en su conformación: directivos, docentes, estudiantes

y aleatoriamente personas dedicadas al proyecto, cuyo ingreso, permanencia o salida depende de (todos o algunos de) los anteriores. Por ello, las dinámicas e interacciones pueden ser analizadas tanto como disputas por status y reconocimientos hacia adentro de las escuelas, como experiencias que consolidan expectativas grupales, en la medida en que son ámbitos colectivos que pugnan por recursos en un ecosistema mediático desigual.

En el plano de las disputas, Fraser (2000) explica:

el modelo del status evita (...) reificar las identidades de grupo; (...) de acuerdo con esta perspectiva, lo que precisa de reconocimiento no es la identidad específica de grupo, sino el status de los individuos en tanto plenos participantes en la interacción social (Fraser, 2000: 67).

En la medida que esas disputas se diriman a favor del reconocimiento, o lo que es lo mismo en este caso, si sus integrantes ganan tiempo y espacio para *hacer y estar* en la radio escolar, éstas se afianzan como experiencias y expectativas. En ese sentido, es relevante identificar el concepto Radio Escolar como *una experiencia dinámica y una categoría política* más que como una entidad predeterminada o como una experiencia identitaria que requiere un reconocimiento normativo institucional.

Al referirnos a las RE como ámbitos de experiencias y expectativas, retomamos la definición de Koselleck (1993), quien argumentaba que:

la experiencia es un *pasado presente*, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados. En la experiencia se fusionan tanto la elaboración racional como los modos inconscientes del comportamiento que no deben, o no debieran ya, estar presentes en el saber. Además, en la propia experiencia de cada uno, transmitida por generaciones o instituciones, siempre está contenida y conservada una experiencia ajena. (...) Algo similar se puede decir de la expectativa: está ligada a personas, siendo a la vez impersonal, también la expectativa se efectúa en el hoy, es *futuro hecho presente*, apunta al todavía-no, a lo no experimentado, a lo que solo se puede descubrir (Koselleck, 1993: 338). (Las cursivas son mías)

2. El presente trabajo busca exponer que cada actor social dentro del colegio o de la radio escolar, sea directivo, docente, técnico, estudiante, participa en *situaciones de disputas* mediadas por las relaciones de poder que posibilitan –y habilitan– el “formato escolar” (Terigi, 2008). Esto implica mostrar que esas relaciones son multidireccionales, es decir, pueden partir de técnicos que buscan mantener un contrato precario, de directivos que necesitan construir legitimidad, de docentes que buscan incidir en las decisiones curriculares o de estudiantes que mediante la *participación* ganan pequeñas zonas de autonomía en instituciones que tutelan fuertemente sus movimientos.

Mediante el trabajo de campo pudimos entender entonces que también dentro de estos ámbitos se re-producen dinámicas y experiencias en las que “el acceso de los individuos a los recursos (i.e. capital social) depende de su participación en alguna forma de relación social” (Ovares Sánchez, 2018). Sumo a esto que, mientras suceden las interacciones, se producen complejas articulaciones de sentidos entre los actores, y por eso es preciso recuperar sus perspectivas para comprender qué tiene de *preocupante* que la rectora haya contratado un coordinador para la radio escolar, por qué se *pusieron en crisis las expectativas* de los grupos que ya estaban trabajando

en ese proyecto, qué quería el coordinador al armar la grilla de programación para los docentes, qué sentido tenía para los docentes que el vicedirector acompañara el proyecto, cómo se movían y actuaban los grupos de jóvenes en torno a la experiencia estudiada. Con estas referencias, creo que se manifiesta con mayor claridad que cada actor de las radios escolares asume un lugar preponderante en la disputa por la redistribución del tiempo y el espacio de la escuela.

3. La inconveniencia de tratar con ternura las radios escolares radica en que:

la ternura genera cada vez más ternura provocando ‘adjetivos pequeños y exclamaciones diminutas’ de quienes la perciben. [Y] requiere un tratamiento (...) como [si fuera] un ser antropomórfico menos poderoso que el referente estético, suplicando nuestra protección y cuidado (Ngai, 2012: 60) (las comillas son de la autora, la cursiva y la traducción son mías¹³).

Este *tratamiento* opera desactivando la potencia de la autogestión de las RE y las urgencias de sus disputas por subsistir, pues en un escenario provincial en que “las necesidades y desigualdades comunicativas son muchas” (Millán y Casales, 2018), son vistas como actores imposibilitados de crear sus propias estrategias de lucha. Dicho de otra forma, se las toma como objeto y no como sujeto de políticas públicas. Es en este sentido que inscribo el tratamiento con ternura de estas experiencias como un problema de *desplazamiento* desde la redistribución al reconocimiento (Fraser, 2000) porque en la medida en que se las enuncia de esa manera, se las inscribe como experiencias disminuidas y se les anula la posibilidad de disputar los recursos que les corresponden.

Las características específicas de las RE, entonces, hicieron que el Estado las definiera y reconociera en 2009 mediante la LSCA como medios del sistema educativo, pero a la vez, por falta de políticas de financiamiento para el sector, obturaron la posibilidad de que se desarrollasen en igualdad de condiciones las diversas experiencias y dinámicas de radios escolares preexistentes o que se crearon por fuera de los procedimientos normados o programas estatales¹⁴. Como advierte Fraser (2000), “en la medida en que la política del reconocimiento desplaza a la política de la redistribución, puede promover, de hecho, la desigualdad económica” (Fraser, 2000: 56).

El ecosistema de medios en Misiones, dominado por medios privados y comerciales, se financia en gran parte a través de pautas publicitarias, en mayor medida estatales, pero también de empresas privadas (Millán y Casales, 2018) y algunas políticas públicas se orientan a fortalecer proyectos e iniciativas de medios sin fines de lucro. En cualquier caso, quedan excluidas las Radios Escolares, a pesar de las características de medios mestizos que definimos anteriormente: por ser personas jurídicas de derecho público, no pueden requerir ni concursar recursos destinados al sector privado con fines de lucro –medios comerciales– o sin fines de lucro –medios comunitarios–, pero tampoco hay políticas públicas dirigidas a financiar medios públicos

13 “Cuteness generates ever more cuteness by drawing out “small-sized adjectives and diminutive ejaculations” from those who perceive it in others. (...) Cuteness solicits a regard of the commodity as an anthropomorphic being less powerful than the aesthetic subject, appealing specifically to us for protection and care”. (Ngai, 2012: 60)

14 Vale remarcar que en el período 2010/2015, el Gobierno Nacional desarrolló una línea de trabajo sobre radios en escuelas a través de los Proyectos CAJ (Centro de Actividades Juveniles) que financiaba equipamientos, otorgaba autorizaciones y pagaba honorarios a talleristas, pero no atendía ni articulaba RE preexistentes o creadas por fuera de ese programa.

fundados por fuera de los organismos gubernamentales -nacionales, provinciales o municipales-.

Por ello, se evidencia la imperiosa necesidad de una política pública que genere igualdad de condiciones materiales para las radios escolares entre sí y en comparación con medios de otros sectores. De ese modo, podrán reconocerse sus aportes no sólo como ámbitos mestizos de aprendizajes variados, sino también como experiencias que participan en la disputa por reducir la desigualdad en el acceso al derecho a la comunicación.

Referencias bibliográficas

CERBINO, Mauro y BELOTTI, Francesca (2016) “Community media as exercise of communicative citizenship: Experiences from Argentina and Ecuador. [Medios comunitarios como ejercicio de ciudadanía comunicativa: Experiencias desde Argentina y Ecuador]”. En *Comunicar N° 47* [En línea]. Puesto en línea el 01 de abril de 2016, consultado el 10 de junio de 2020. URL: <https://doi.org/10.3916/C47-2016-05>; DOI: [10.3916/C47-2016-05](https://doi.org/10.3916/C47-2016-05).

DE ALBA, Alicia (1998) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores S.R.L.

FASANO, Patricia (2015) “La investigación en comunicación comunitaria y popular: el uso de la etnografía como enfoque”. En *Avatares de la comunicación y la cultura N° 10*, ISSN 1853 5925 [En línea]. Puesto en línea el 13 de diciembre de 2015, consultado el 15 de julio de 2020. URL: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/avatares/article/view/4845>.

FRASER, Nancy (2000) “Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento”. En *New Left Review N° 4* ISSN 1575-9776, [En línea]. Publicado en noviembre de 2000, consultado el 10 de julio de 2020. URL: <https://newleftreview.es/issues/4/articles/nancy-fraser-nuevas-reflexiones-sobre-el-reconocimiento.pdf>.

KATZER, Leticia y MORALES, Orlando (2009) “‘Situaciones de comunicación’ en el trabajo etnográfico. Reflexiones en base a experiencias de campo”. En *Oficios Terrestres N° 24*, FPyCS, UNLP, ISSN: 1668-5431. [En línea]. Publicado en 2009, consultado el 11 de junio de 2020. URL: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45033>.

KOSELLECK, Reinhart (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Buenos Aires, Paidós.

LOMBARDINI, Mariana y SCHEWE, Lelia (2016) “Prácticas en red: radios, escuela y universidad”. *Tekohá N° 8(5)*, Revista de Extensión, FHyCS, UNaM. Pp. 56-62.

MARINO, Santiago; MASTRINI, Guillermo y otros (2015) “Diagnóstico sobre el acceso del sector sin fines de lucro a medios audiovisuales en la Argentina 2014. Licencias, autorizaciones, permisos y fondos concursables”. Informe del Programa de Investigación “Industrias culturales y espacio público: comunicación y política en la

Argentina”, Universidad Nacional de Quilmes [En línea]. Consultado el 4 de abril de 2020. URL: <https://martinbecerra.files.wordpress.com/2015/03/diagnostico-medios-sin-lucro-unq-icep-mar2015.pdf>.

MILLÁN, María (2017) “Dinámicas y lógicas comunicacionales de Misiones”. Informe final del Proyecto de investigación 16D190, SINVyP Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.

MILLÁN, María y CASALES, Marina (2018) “Entre la discontinuidad, la transiti- vidad y los márgenes. Aproximaciones a la esfera pública en la provincia de Misiones, Argentina”. En *Cuadernos de Humanidades N°29*, ISSN 0327-8115, Revista de la Fa- cultad de Humanidades, UNSa [En línea]. Puesto en línea en diciembre de 2018, con- sultado el 20 de mayo de 2020. URL: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/101170>.

NGAI, Sianne (2012) *Our Aesthetic Categories: Zany, Cute, Interesting*. Cambri- dge, Massachussets y London, Harvard University Press.

OVARES SÁNCHEZ, Carolina (2018) “La sociología de Georg Simmel y el ‘cap- ital social’: La confianza como fuerza socializadora”. En *Reflexiones N°2 (97)*, Revista de la Universidad de Costa Rica [En línea]. Puesto en línea el 1 de agosto de 2018, consultado el 4 de mayo de 2020. URL: <https://www.redalyc.org/jatsRe- po/729/72957731002/html/index.html#B6>, DOI: 10.15517/rr.v97i2.31481.

PACHECO DE OLIVEIRA, João (1999) *Ensaio em An- tropologia Histórica*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ.
PACHECO DE OLIVEIRA, João (2006) “Haciendo etnología con los caboclos de Qui- rino: la situación etnográfica como una tríada”. *Boletín de Antropología N°37(20)*, Revista de la Universidad de Antioquia. Pp. 51-80.

STOLCKE, Verena (2005) “L@s mestiz@s no nacen sino que se hacen. Homena- je a Esther Hermitte (1921-1990)”. En *Anuario de Estudios en Antropología Social 2005 CAS-IDES*. Buenos Aires, Editorial Antropofagia. Pp. 7-30

TERIGI, Flavia (2008) “Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. *Propuesta Educativa, N° 29 (15)*, Pp. 63 a 71.



Radio comunitaria y red interinstitucional: El caso de Virgen Misionera en Bariloche

Community radio and inter-agency network: The case of Virgen Misionera in Bariloche

Felipe Navarro Nicoletti*

Ingresado: 21/07/20 // Evaluado: 20/10/20 // Aprobado: 30/11/20

Resumen

El siguiente trabajo busca analizar prácticas comunitarias que configuran una red de interacciones en el barrio Virgen Misionera de la ciudad de San Carlos de Bariloche. En dicho entramado, la radio comunitaria FM “Del Barrio” funciona como un agente articulador. Expondremos la configuración territorial del barrio, para luego adentrarnos en las especificidades que hacen al caso. Allí indagaremos en la conformación de la red interinstitucional, poniendo el foco en la emisora comunitaria para reflexionar sobre la importancia de redes interinstitucionales en barrios populares, como también el rol del medio de comunicación comunitario en dicho escenario.

Palabras clave: radio comunitaria - barrio - Bariloche - red



UM
Universidad Nacional de Misiones

Abstract:

The following work seeks to analyze, from Virgen Misionera neighborhood located in the city of San Carlos de Bariloche, community practices that form a network of interactions. In this network, the community radio FM "Del Barrio" works as an articulator agent. In this way we will expose the territorial configuration of this neighborhood, to then enter into the specificities that make the case. There we will investigate the formation of the inter-institutional network, placing the focus on the community radio station; to reflect on the importance of inter-institutional networks in popular neighborhoods, as well as the role of the community media in that scenario.

Keywords: community radio – neighborhood – Bariloche - network



Felipe Navarro Nicoletti

** Doctor en Comunicación (UNLP) y Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social (UBA). Actualmente becario doctoral de CONICET con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Cultural y Procesos de Cambio (IIDyPCa – CONICET/UNRN).
E-Mail: fnavarro.nicoletti@gmail.com*

Cómo citar este artículo:

Navarro Nicoletti, Felipe (2020) "Radio comunitaria y red interinstitucional: El caso de Virgen Misionera en Bariloche". Revista La Rivada 8 (15), pp 92-106
<http://larivada.com.ar/index.php/numero-15/dossier/283-radio-comunitaria-y-red-interinstitucional>

Introducción

Realizamos una introducción acerca de la configuración territorial del contexto, debido a que entendemos que su disposición espacial determina la consolidación de una red de instituciones sociales que desarrollaremos a continuación. Además, existe un conjunto de dinámicas específicas que hacen a las prácticas del espacio local. Para ello, llevaremos a cabo un primer acercamiento al territorio de San Carlos de Bariloche y la conformación del barrio Virgen Misionera. Una vez contextualizado el espacio analizado, profundizaremos en las especificidades del barrio seleccionado pensándolo en clave de territorio dinámico (Balán, et. Al., 2013; Danielli, et. Al., 2009; Matossian, 2011, 2015), en donde se generan prácticas, tensiones y articulaciones entre agentes e instituciones que denominamos una “red interinstitucional” (Ganduglia, 2009; Merklen, 2005; Navarro Nicoletti, 2020) y donde la radio comunitaria, en nuestro caso FM “Del Barrio”, se destaca como agente articulador de demandas, cultura y ciudadanía, integrando la red aludida al estar en interacción con las demás instituciones del barrio en un rol sociopolítico y comunicacional de relevancia (Mata, 2009; Holgado, 2011; Gutierrez, 1997; Navarro Nicoletti, 2020). De esta manera, tenemos como objetivo, a partir del denominado “Proyecto Global” del barrio Virgen Misionera, reflexionar sobre prácticas y dinámicas populares con radios comunitarias como eje articulador y cómo así se pueden habilitar otros modos de ejercer la ciudadanía en espacios locales, además de identidades y sentidos de pertenencia al territorio que habitan.

Cabe destacar que la información que sugerimos a continuación con respecto a prácticas y dinámicas desarrolladas en el barrio Virgen Misionera se encuentra en base a entrevistas semiestructuradas realizadas a referentes del territorio local. En aquellas fuentes, pudimos extraer información pertinente al funcionamiento de los espacios del barrio, teniendo como eje discursivo el rol de la radio comunitaria FM “Del Barrio” en el entramado interinstitucional que allí observamos configurado. Asimismo, tanto la fundación “Gente Nueva”, que nuclea legalmente muchas de las instituciones del barrio, como la emisora cuentan con archivos documentales propios que también analizamos y nos permitió reconstruir dinámicas y reflexionar acerca del desarrollo comunicacional que se establece en el espacio local.

Contextualización

A la ciudad de San Carlos de Bariloche se la conoce por ser uno de los destinos turísticos más atractivos del mundo, esto ha generado un crecimiento urbano de manera exponencial y dispar estableciendo una especulación inmobiliaria y una formación desigual de la renta (Medina, 2018; Sánchez, Sassone, y Matossian, 2007; Méndez, 2010). Según Medina, “la actividad económica principal de la ciudad comenzó a fraguarse a partir de 1934, cuando se dio inicio a una serie de inversiones en infraestructura dentro del casco urbano de la ciudad y sus áreas lindantes” (Medina, 2018: 21). A su vez, el autor menciona dos lógicas de crecimiento y ocupamiento urbano. La primera está asociada con la del mercado que ubicó a sectores de clases medias y acomodadas en el tramo oeste de la ciudad, por el carácter paisajístico de los terrenos, aspecto que eleva los costos del suelo en una lógica mercantil rápidamente cooptada por las inmobiliarias. La segunda refiere a una lógica de la necesidad que lleva a la



conformación de los denominados barrios “del alto”¹ que albergan a las clases medias y populares, alejados del casco urbano central y de las zonas con alto valor paisajístico y comercial.

Cabe aclarar que la mayoría de las subdivisiones barriales fueron realizadas por la Dirección de Parques Nacionales entre las décadas de 1940 y 1950 y una continuación dinámica de loteos en los años 60 con grandes conflictos en la década de 1980. Coincidimos con la postura de Medina (2018) en relación a Nievas (1994) que se posiciona desde la concepción de territorio como constitutivo no sólo desde aspectos naturales y paisajísticos, sino también desde lo social, ya que creemos que la configuración espacial de San Carlos de Bariloche y las dinámicas internas que observaremos particularmente en los diferentes barrios a analizar, no tienen que ver simplemente con las dinámicas del mercado, las inmobiliarias y el precio de las tierras, sino también con la idea de segregar a los sectores populares en un lugar específico de la ciudad, estableciendo un mismo posicionamiento a las teorías de la geografía posmoderna.

El barrio Virgen Misionera se encuentra ubicado a la altura del kilómetro 7.5 de la Avenida de los Pioneros, en la delegación del Cerro Otto, zona oeste del ejido urbano de la ciudad de San Carlos de Bariloche. Su ubicación geográfica delimitada por otros barrios de otras clases sociales genera una “fragmentación” (Caprón y González, 2006) geográfica y social que deriva a su vez en la conformación de organizaciones, dinámicas y relaciones que analizaremos a través de las instituciones establecidas en el territorio con eje de discusión en la radio comunitaria FM “Del Barrio”. En la década de los 80, ante la incertidumbre laboral, la concentración de grandes extensiones de tierras por parte de inmobiliarias locales y la inevitable precarización de sus condiciones de vida, se funda el barrio Virgen Misionera. Dicho proceso se efectúa en colaboración con un sector de la iglesia católica comprometido con las causas de esta comunidad vulnerada en sus derechos básicos y bajo el liderazgo del padre Juvenal Currulef (Agüero, 2012).

Virgen Misionera se constituye así desde un territorio fragmentado del ejido urbano en relación con la estructura barilochense que corresponde al costo del suelo en concordancia con la posición socioeconómica de sus habitantes y del crecimiento turístico de la ciudad. Esta situación se materializa en una marcada segregación social, alimentada por la representación de la estigmatización de su entorno, pero que da cuenta también de un capital social comunitario que lo motoriza en pos de “mejorar las condiciones para acciones de movilidad colectiva con objetivos de mejoramiento de la infraestructura común o aun con objetivos políticos de más largo plazo” (Matossian, 2011:13)

Si bien podemos identificar los primeros asentamientos habitacionales en el barrio en los años 40, antes del proceso de subdivisión de gran parte de la tierra periférica de Bariloche, por parte de antiguos pobladores de la línea sur patagónica y peones rurales (Guevara, 2018), el momento de consolidación del territorio, según Agüero, comienza a mediados de 1980 “con los inicios de la interacción entre la gente del lugar y los mediadores a través de lo parroquial educativo” (Agüero, 2012: 63). En esta línea, Matossian reflexiona que:

1 Geográficamente se denomina al “alto” como la zona correspondiente al extremo sur de la ciudad de San Carlos de Bariloche, que al Norte tiene al lago Nahuel Huapi. Simbólicamente se lo denomina de tal manera debido a sus características territoriales por encontrarse más elevado que el resto de la ciudad. Otra división simbólica (Matossian, 2015) refiere a la división de la ciudad en zonas que corresponden a diversos estratos sociales, correspondiendo a el “alto” a los sectores de más bajos recursos.

es una segregación impuesta, en buena medida, por el desarrollo urbano y por las políticas públicas de vivienda y planificación, segregación de base social, pero es también una segregación reforzada en los mismos habitantes que, ante una situación de voluntariedad limitada, en mayor o menor grado, se agruparon y reforzaron su identidad (Matossian, 2011: 18).

Es decir, que, en base a un proceso de segregación atribuida por dinámicas estatales e institucionales, los mismos habitantes se empoderan de ella configurando una identidad. Así, como afirma Agüero:

Me parece fundamental el hecho de que Virgen Misionera no sea un barrio trasplantado ni expulsado como otros casos. Por ese motivo no padece la desintegración; al contrario, asume su pasado, lo renueva, y transforma constantemente creando una identidad que no es estática y definitiva, sino dinámica y desde una base común de origen está construyéndose (Agüero, 2012: 87).

El barrio, red interinstitucional y prácticas comunitarias

Como afirmamos anteriormente, ubicamos el mayor crecimiento habitacional y de apropiación del territorio a partir de 1980 sumado a la presencia del sacerdote Juvenal Currulef² y el desarrollo de instituciones con líneas comunitarias que dinamizaron y consolidaron una sinergia de prácticas comunitarias entre los/as vecinos/as que se sostuvieron con el tiempo y marcaron la impronta del barrio “Virgen Misionera”. Dicho espacio local debe pensarse desde la figura de Juvenal Currulef debido a que se la reconoce, tanto por los/as vecinos/as como por los/as referentes de las diferentes agrupaciones e instituciones del barrio, como una figura destacada y fundamental en el desarrollo de emprendimientos educativos, comunitarios y populares, dentro de los cuales también podemos encontrar a la radio FM “Del Barrio”. Este posicionamiento pastoral se apoya en el desarrollo y fortalecimiento de los sectores populares presentes en el Concilio Vaticano II y en las conferencias episcopales latinoamericanas, así como perspectivas pertenecientes a las comunidades eclesiales de base y la teología de la liberación, presentes en el trabajo de Miguel Hesayne como obispo del momento. En 1993 se crea la Diócesis de Bariloche, cuyo territorio se desprende de la Diócesis de Viedma con Miguel Hesayne como Obispo, quien ya venía trabajando ciertos proyectos comunitarios y acompañó a la decisión de Currulef y su entorno de crear la fundación “Gente Nueva” en 1989³ la cual protegería en materia legal a los proyectos principalmente educativos⁴.

2 Juvenal Currulef nació en San Carlos de Bariloche, el 25 de agosto de 1934. En 1962, es ordenado presbítero de la catedral de la ciudad. En 1980, el entonces obispo Miguel Hesayne le designa la parroquia Virgen de las Nieves, ubicada en el barrio Melipal de la misma ciudad, donde fue párroco hasta 1985 que comienza su acción pastoral en Virgen Misionera donde se establece hasta su fallecimiento en 2014.

3 En 1989 Hesayne ya era obispo.

4 Durante ese año ya existían en el barrio 4 instituciones educativas de distintos niveles, hasta ese momento dependientes de la parroquia Virgen Misionera.

La acción pastoral de Currulef en Virgen Misionera se centraba en el contacto personal y afectivo con los/as vecinos/as. Esta dinámica era considerada por parte del sacerdote como una variable fundamental para la consolidación barrial. Por ello, implementó la figura del “mediador” o “mediadores”⁵ con vocación social, referido al grupo de jóvenes profesionales que contactó Currulef para ayudarlo a pensar estrategias de convocatoria y trabajo comunitario con las necesidades que los/as vecinos/as exponían. Según Agüero, la figura del mediador “conoce las necesidades y sabe organizar, acerca los dos mundos: el barrio simple, con necesidades y carencias, y la institucionalidad, mediación entre gente y sus necesidades y el mundo burocrático de las instituciones” (Agüero, 2012: 76).

Entre los años 1989 y 1994, el municipio de la ciudad comienza a dinamizar proyectos destinados a la relocalización de seis barrios a sectores marginados, concentrando a todos los espacios populares en un solo lugar. En Virgen Misionera se establece un proceso de organización, liderado por Juvenal Currulef, de ordenamiento legal de las tierras que evitó el traslado de numerosas familias del barrio. Esta dinámica de convocatoria comunitaria que presenta el barrio tiene su génesis en lo que Juvenal Currulef denomina “proyecto global”, configurando instituciones de índole comunitario, entre las que se encuentra la radio comunitaria FM “Del Barrio”.

Para este trabajo consideramos al “proyecto global” desde las instituciones del barrio, el vínculo entre sí y la capacidad comunitaria de configurar una red por parte de los propios actores intervinientes. En primer lugar, cabe resaltar que se buscó un espacio organizacional desde donde contener todas las dinámicas barriales que se estaban generando. Para referentes del sector, lo educativo sería un pilar para resignificar el espacio y es así como en 1989 se conforma la fundación “Gente Nueva”. El sacerdote en convenio con el Consejo Provincial de Educación junto a Graciela Belli y el equipo de “mediadores” (Agüero, 2012) coincidieron de que era necesaria una estructura burocrática ya que la parroquia no podía responder a ciertas demandas legales que se querían seguir profundizando en el territorio⁶. Para el momento de oficialización de la fundación, ya se encontraban en funcionamiento cuatro de las cinco instituciones educativas del barrio⁷, que hasta el momento se apoyaban legalmente en la parroquia Virgen Misionera.

En simultáneo, con la problemática educativa, emergió otra de fondo en esta zona y en muchos lugares de Bariloche en relación con la tenencia de tierras, el rol de las inmobiliarias, el Estado y el crecimiento urbano de una ciudad de conformación heterogénea. Con base en el trabajo pastoral que ya venía realizando Juvenal Currulef y con las mismas limitaciones de recursos y espacios organizativos que se dilucidaban en la parroquia con referencia al armado de las instituciones educativas, con la problemática de las tierras sucede lo mismo, por lo que surge el equipo pastoral de tierras. Dicho

5 En el documento del sínodo pastoral diocesano (Hesayne, 1985: 34) apela a la figura de “animadores”, en el sentido de encontrar figuras referenciales en el trabajo comunitario que puedan dinamizar procesos de trabajo participativo en el territorio barrial.

6 Al día de la fecha, la fundación posee a cargo 10 instituciones educativas y tienen la carátula de “Escuela Pública de Gestión Social”. Éstas se definen como instituciones orientadas al trabajo con sectores vulnerables y/o excluidos social, cultural y políticamente; buscando alternativas didácticas y pedagógicas para generar espacios gratuitos de inclusión social con vías al desarrollo productivo del contexto en el que se encuentran. (Cohen y Franco, 2005).

7 Nos referimos a la escuela primaria “Virgen Misionera”, el secundario “Amuyen”, el jardín “Arcoíris”, el taller de oficios “Carlos Mugica” y la escuela para adultos “Jaime de Nevares”.

espacio utilizó diversas estrategias como la compra directa a los/las propietarios/as, el impulso a juicios de prescripción adquisitiva (usucapión), la articulación con el Estado para negociar condonación de deudas de otros inmuebles a cambio del lote ocupado, la gestión de recursos y programas nacionales de regulación (Guevara, 2018). Ese trabajo se dificultó en contextos como el 2001 donde el precio de la tierra se incrementa notablemente y las posibilidades de negociación se acotan más.

Estos acontecimientos y espacios mencionados llevan a la consolidación de las instituciones educativas así como la biblioteca popular “Aimé Painé”, la sala de salud, el club deportivo “Arco íris” y la radio comunitaria FM “Del Barrio”. Si bien no ahondaremos en cada uno de los espacios, ubicamos en la emisora un agente articulador entre las mismas, que nos permite pensar en la importancia de consolidar un medio de comunicación por y para los habitantes de un territorio local, así como las mismas prácticas comunitarias para el desarrollo barrial. Esta red no sólo se caracteriza por la cercanía o el intercambio de sus integrantes, sino que también opera como una especie de “soporte” o “sostén” para la generación de proyectos, herramientas y nuevos espacios de prácticas barriales.

FM “Del Barrio”

Con esta mirada puesta en lo comunitario y en lo barrial es que comienzan a desarrollarse proyectos dentro del territorio que tuvieran esa impronta. Así nace la idea de conformar un equipo de comunicación que deriva en la generación de una radio comunitaria que se instala y pone en funcionamiento rápidamente.

Para abordar los inicios de la radio, es necesario tener en cuenta tanto el arribo de Juvenal Currulef, como también su idea de “proyecto global” que vincula y articula a diferentes instituciones. Este entramado se enmarcó en el proyecto comunicacional propuesto por Hesayne, con la perspectiva de emplear a los medios de comunicación comunitarios y alternativos como herramientas de acercamiento a la comunidad y como espacio clave para la democratización de la palabra. Sobre este punto, parece relevante traer a colación una apreciación del comunicólogo Luis Ramiro Beltrán sobre las tres utopías que presenta a la comunicación⁸. La primera tiene que ver con forjar políticas públicas, la segunda, con el manejo desde las nuevas tecnologías y la tercera es la comunicación alternativa. El autor destaca este tipo de comunicación ya que la cree desde un escenario democratizante y “de una riqueza enorme, tanto en la praxis como en la reflexión” (Braun, 2014: 80), donde los medios de comunicación comunitarios funcionan como herramientas facilitadoras de estos procesos.

Luego de varios episodios relacionados a problemáticas con la tenencia de terrenos, y la configuración territorial expuesta, se conforma una programación barrial que tiene como contenido información necesaria acerca de conocimiento legal para la obtención de terrenos, para avisar de visitas municipales, organizar reuniones barriales o pasar avisos que complementaran lo anteriormente mencionado. Es así como se puede establecer una relación directa con lo que sucedía en el territorio y el surgimiento de instituciones, como la radio que aparecen para ofrecerse como intermediarios que contribuyen a mejorar la vida cotidiana. Como señalan Binder, Fisher y Godinez Galay, la “sostenibilidad institucional” es clave en relación con la

⁸ La entrevista fue realizada por Jorge Braun en 1989, pero forma parte de una recopilación de escritos y entrevistas a Luis Ramiro Beltrán realizada por CIESPAL y publicada en 2014.

administración de una radio comunitaria en lo que tiene que ver con la toma de decisiones, organización y gestión (2017: 22). Si bien en los comienzos de la radio había referentes en el área directiva, administrativa y de producción, la conducción era de carácter horizontal a la hora de tomar decisiones teniendo en cuenta el rol de cada uno pero generando un ambiente comunitario a nivel institucional. A la producción de contenido alusivo a las tierras, se le suman programas referidos al envío de saludos entre los/as vecinos/as del barrio, con numeroso contenido musical o programas con temáticas exclusivas a grupos representativos del espacio como, por ejemplo, el programa “Domésticas, pero no tanto” organizado por el sindicato de empleadas domésticas constituido previamente en Virgen Misionera. En materia “legal”⁹, la radio “Del Barrio” pertenecía a la fundación “Gente Nueva”, hasta que posteriormente se le solicita a la biblioteca popular del barrio “Aimé Painé” la personería jurídica para continuar emitiendo.

La radio comunitaria “Del Barrio” surge con un motivo específico vinculado a la problemática de posesión de tierras anteriormente descripto. Una vez resuelto dicho conflicto, o por lo menos encauzado en gran parte, la emisora debió resignificarse ya sea desde el contenido, la estética o las dinámicas de convocatoria, de la misma manera que tuvieron que hacerlo todas las otras instituciones de Virgen Misionera a lo largo de su historia. De esta forma, la emisora construyó su sentido de pertenencia tanto desde ese compromiso social con las necesidades del barrio como desde ofrecerse como un espacio de construcción colectiva y con el que “todos/as” podían contar. Esto último se puede observar, por ejemplo, en la relación que tuvo y tiene la emisora comunitaria con la asociación deportiva “Arcoíris”. Esta organización se ha creado como espacio para la recreación de habitantes del barrio, quienes empiezan armando torneos de fútbol entre ellos/as y con la misma sinergia comunitaria terminan armando un equipo que compite en ligas regionales¹⁰. En todas las campañas deportivas, la radio comunitaria transmitía y transmite los partidos de fútbol, ya sea de local como de visitante, construyendo un estrecho nexo entre la institución y el territorio local y tomando a la asociación como espacio con sentido de pertenencia a Virgen Misionera.

Estos nexos marcados por la cercanía espacial también los podemos ver con la radio. El lugar de centralidad territorial que posee la emisora, más allá de lo simbólico que pueda tener, es una ventaja a la hora de generar una fluidez en los vínculos entre instituciones cercanas. Por ejemplo, en los inicios del medio de comunicación se observa como son los propios estudiantes de las instituciones educativas del barrio los que dinamizan y se apropian del espacio, generando contenido e interactuando con el entorno. En el caso del taller “Carlos Mugica”, son los/las mismos alumnos/as quienes generan mayor vínculo y participación con la emisora comunitaria en tanto espacio que apropian como parte del barrio y lo resignifican para canalizar sus inquietudes, información y/o vínculos con otros/as vecinos/as, configurando así un

9 Colocamos la legalidad entre comillas ya que tanto la radio “Del Barrio” como todas las otras emisoras de la ciudad se encuentran en una figura de ilegalidad ante la falta de regulación de la ley de servicios de comunicación audiovisual después del 2009 y ante el escenario de ausencia de sustento legal del resto de las radios comunitarias del país antes de dicho periodo.

10 Esta historia se puede dilucidar en la revista “Arcoíris, color, noticia y pasión”, perteneciente a la Asociación Deportiva “Arcoíris” que dura aproximadamente cuatro años (2004 – 2008), con una tirada semestral y con información exclusiva del club, así como de actividades deportivas en vínculo con otros espacios del barrio.

escenario de transformación de su propia realidad. A su vez, nos encontramos con producciones realizadas por alumnos del colegio secundario “Amuyen” que utilizan a la emisora como canal para sociabilizar cuestiones generadas en la institución educativa, además de configurarse como un espacio de contención y recreación. En ambos casos nos referimos a la intervención de la población juvenil/estudiantil mediante programas, en su mayoría de índole musical, pero también con entrevistas a vecinos o informando acerca de actividades desarrolladas en las instituciones educativas.

Es la clave territorial la que atraviesa y condiciona la perspectiva comunitaria y desde donde comprendemos que es necesario partir para investigar procesos de apropiación del entorno por parte de sus habitantes (Navarro Nicoletti y Rodríguez Marino, 2018). Desde lo comunitario, podemos darle sentido a las particularidades y experiencias del barrio, tanto la participación como la colaboración y organización del territorio (Balán, et. Al., 2013), que otorgan sentido y proyección (Mata, 2009). Al igual que los/as “mediadores/as” que mencionamos al comienzo del artículo, “también se han considerado protagonistas a las personas que, como una opción política, pretendían trabajar con las clases populares, convirtiéndose en mediadores de proyectos sociales” (Saintout, 2003: 43). Esto último hace referencia, también, a la red de instituciones antes descripta que sostiene y se retroalimenta además de las dinámicas de participación mencionadas al principio que van mermando en cada periodo, pero que para el sentido práctico “lo comunitario aparece ahora como un modo de pensar los procesos de cambio social profundo y, a la vez, democrático, de abajo hacia arriba” (Kaplún, 2007: 313); revalorizando el trabajo comunitario en territorios barriales. Si observamos el caso de Virgen Misionera, advertiremos cómo esa dinámica derivó en la creación de nuevos y numerosos espacios de fortalecimiento social, cultural, recreativo y político como lo son cinco escuelas, una sala de salud, una biblioteca popular, una asociación deportiva y una radio comunitaria.

Este proceso que busca un cambio social más profundo, desde las instituciones que conforman a Virgen Misionera no existe si no es a partir de vincularse y generar espacios donde canalizar demandas y necesidades. De esta manera, se entiende al trabajo comunitario y popular no desde una mirada individual, sino desde una profundización que enmarque a un conjunto de personas. La misma concepción de “proyecto global” que expusimos anteriormente ancla sus bases en lo comunitario y lo popular. En este contexto, la radio comunitaria se consolida como un espacio que es funcional a las dinámicas comunitarias de un sector popular como es el barrio Virgen Misionera.

Por último, si tomamos la configuración territorial en clave espacial que desarrollamos al inicio del capítulo, pasando por la conformación de instituciones desde lo comunitario y el análisis de las diversas prácticas en torno a lo vincular, participativo y popular, podremos observar cómo la construcción identitaria dinámica se refleja en el sentido de pertenencia al barrio. La fragmentación que se ejerce sobre Virgen Misionera a raíz de no haber podido trasladar el barrio a la periferia del ejido urbano llevó a que los habitantes de dicho territorio desplieguen estrategias de consolidación y empoderamiento del entorno. Este proceso fue acompañado y guiado en sus inicios por el “proyecto global” de Juvenal Currulef, en principio con su perspectiva educativa de generar espacios institucionales donde los habitantes del territorio pudieran cubrir la ausencia de un desarrollo escolar-educativo. FM “Del Barrio” es la institución clave desde donde podemos observar las “identidades”, sus configuraciones y

las prácticas, partiendo de la idea, como señala Holgado de que “la radio construye pertenencia a una comunidad, a un barrio, a un país. La radio construye encuentro. La radio nos comunica y construye puentes solidarios. La radio recupera la palabra para hacerla colectiva, porque todos tenemos algo que decir, porque todos tenemos derecho a hacernos oír” (Holgado, 2011: 23). Lo que hizo FM “Del Barrio”, entonces, fue capitalizar ese sentido de pertenencia y consolidar aún más esa base popular y comunitaria del territorio.

La radio comunitaria y la red interinstitucional en un territorio dinámico

De modo conceptual, entendemos al barrio como polisémico, en donde existen una multiplicidad de intercambios, lógicas de pertenencia, articulaciones y tensiones que se superponen entre sí en un espacio compartido y habitado (Balán, et. Al., 2013; Merklen, 2005). De este modo, comprendemos que el barrio “no surge solo de un recorte histórico o administrativo, sino también de las actividades cotidianas que realizan los ahí residentes y que se articulan con otros espacios” (Caprón y González Arellano, 2006: 67), en otras palabras, una perspectiva local de la intervención social en el territorio que habitan. Es por ello que acordamos con Matossian en que el barrio “no debe ser considerado una mera división jurisdiccional, administrativa o física, ya que es también una formación histórica y cultural, de importancia material y simbólica para todos sus habitantes” (Mattosian, 2015: 13). Al momento de hacer foco en el entramado barrial, las instituciones que lo engloban, sus dinámicas, historias, vínculos y objetivos en torno a la apropiación del ambiente, advertimos que:

este enriquecimiento de los tejidos sociales ha potenciado, entre otras, la capacidad de los pobladores y pobladoras para definir necesidades y reelaborarlas como demandas y derechos; para ampliar sus alternativas de solución a través de la organización y la movilización; para configurar nuevas identidades colectivas y para construir otras opciones de vida y sentidos de futuro colectivo (Torres Carillo, 2006: 8).

Es en el mismo accionar colectivo y configuración del barrio que las demandas y necesidades se resignifican en proyectos y estrategias de habitar un territorio y de dinamizar procesos ciudadanos en materia local.

Esta perspectiva social de la configuración del barrio se encuentra en consonancia con lo que afirma Ganduglia:

“Estas nociones de territorialidad, tan ricas y tan propias de cada pueblo, podrían transformar radicalmente los modos de afrontar el trabajo comunitario, sea en un barrio o en cualquier otro espacio. Incluso, la misma noción de barrio puede ser transformada radicalmente a partir de nuevos sentidos del territorio” (Ganduglia, 2009: 96).

Analizar en profundidad el entramado barrial, desde una perspectiva comunicacional en torno a las radios comunitarias, permitió adentrarnos en dicha noción de barrio como territorio polisémico, clave en las dinámicas locales de desarrollo social,



político, cultural y ciudadano, para la conformación de lo que denominamos “red interinstitucional” (Navarro Nicoletti, 2020).

Al momento de exponer la idea de vínculo entre las instituciones del barrio y el territorio, encontramos en primer lugar, que los/as vecinos/as identifican como relevante habitar sus territorios, así como también formar parte de determinadas instituciones barriales. Este sentido del “habitar” se torna un escenario que fomenta y potencia relaciones y vínculos que presentan la intención de contribuir en el desarrollo ciudadano y generar alternativas a sistemas y estructuras impuestas desde lo estatal o desde lo hegemónico. A través de la percepción de Uranga y Thompson (2016) de territorio dinámico y espacios comunitarios, pudimos identificar en el barrio seleccionado, una significativa variedad de vínculos que se retroalimentaban constantemente. En el caso de Virgen Misionera, el “proyecto global” que propone el sacerdote Juvenal Currulef, presenta una variedad de instituciones que manifiestan como objetivo atender necesidades y demandas que puedan ser abordadas de manera colectiva y bajo trabajo comunitario; esto derivó en que espacios como la biblioteca popular, las instituciones educativas o la misma radio comunitaria cuenten con actividades que contengan demandas y sugerencias excediendo el funcionamiento de una estructura clásica de organización.

En función de ello, y como hemos planteado a lo largo del trabajo, la radio comunitaria resulta una herramienta comunicacional que excede su función como canal informativo para convertirse en varias ocasiones no sólo en intermediaria de dinámicas barriales, sino también en protagonista y hasta generadora de actividades y cambios hacia dentro de los territorios. Debido a que “uno de los principales aportes de las organizaciones y garantía de su continuidad es su contribución al enriquecimiento del tejido social local” (Torres Carillo, 2006: 7), las radios comunitarias permiten comprender en mayor profundidad estas dinámicas y proyectos comunitarios en un enclave barrial:

“Por su naturaleza masiva y su capacidad de vincular, la radio estará llamada a contribuir a la articulación de la sociedad civil, promoviendo la expresión de los ciudadanos y sus organizaciones y facilitando su interacción en pos de propuestas de cambio y desarrollo local” (Gutierrez, 1997: 31).

Entendemos a las emisoras comunitarias como espacios fundamentales para canalizar y dinamizar esas demandas, necesidades, intercambios e ideas que, como observamos anteriormente, hacen a la propia configuración del barrio. Son ellas las que tienen la posibilidad, pero sobre todo la voluntad, de estar cerca de la realidad de las comunidades (Villamayor y Lamas, 1998), resaltando el rol sociopolítico y comunicacional de relevancia por parte de estas emisoras en pos del desarrollo ciudadano y de dinámicas comunitarias de un territorio determinado. Hacemos hincapié en el barrio, sus instituciones y el contexto territorial que nuclea a las radios, porque nos parece sumamente relevante entender dónde está posicionada la emisora para comprender así las dinámicas que allí se juegan y el rol que posee el medio de comunicación en ese entramado.



Reflexiones finales

Exponer al barrio como territorio polisémico y allí dentro destacar la red interinstitucional nos permite comprender a los escenarios locales desde sus propias dinámicas internas, y sus vínculos que lo configuran. Desde esto, nos encontramos con una serie de prácticas comunitarias entre los habitantes del barrio, buscando un desarrollo pleno dentro del espacio en el que se hallan insertos. Es allí donde analizamos a la radio comunitaria en tanto medio de comunicación que colabora en dinamizar y potenciar estos procesos desde y para la propia comunidad.

La presencia continua de los habitantes del barrio en las instituciones que se iban creando materializaron lo que Juvenal Currulef denominó: “Proyecto global”. Si bien había una idea de proyecto integral, el compás del surgimiento de las instituciones se fue dando bajo la misma participación y demanda de los/as propios/as habitantes del territorio. Más allá de que se pueda relacionar el surgimiento de las otras instituciones, que no tienen que ver con lo educativo formal (biblioteca, asociación deportiva y radio comunitaria), como apéndices de otro establecimiento del barrio, cada una consolidó una dinámica propia y fue armando sus propias lógicas de integración en el entramado de la red interinstitucional.

Un ejemplo aislado del fortalecimiento de la red interinstitucional por parte de FM “Del Barrio” está en las intervenciones que podemos mencionar de la emisora a fines de los años 80 y principios de los 90 ante organismos gubernamentales o institucionales en representación del barrio y sus componentes. Encontramos en la problemática inicial del barrio, en relación a cuestiones legales del territorio, que la radio funcionó como canal de denuncia así como espacio en donde los/las vecinos/as pudieron interactuar y mantenerse comunicados ante diversas eventualidades.

A su vez, entendemos que es válido el uso que tienen muchos de los/as vecinos/as históricos del barrio con respecto al medio como entretenimiento y vínculo entre sus pares, pero sin dudas poder generar herramientas que deriven en una mejor organización y coordinación de un establecimiento que es un nexo clave entre las otras organizaciones y agentes del barrio es fundamental para su sostenimiento. De cualquier modo, esta discusión no debe opacar que la radio FM “Del Barrio” fue y es un sostén clave en el vínculo entre instituciones y habitantes del barrio (“red interinstitucional”). Logró establecerse como espacio de encuentro entre vecinos/as, generar contenido crítico y consolidar el afianzamiento barrial de los propios/as vecinos/as, quienes pudieron contar con la emisora para una comunicación más fluida entre los habitantes del mismo territorio. En este caso, podemos que los/las referentes del barrio recuerdan con un gran sentido de pertenencia los programas realizados por y para los vecinos del territorio local, con información elaborada por los propios vecinos. Por ejemplo, el programa “Domésticas, pero no tanto”, que nombramos anteriormente, allí exponían sus historias de vida, así como también información pertinente para el desarrollo de su labor¹¹. Ese tipo de intervención es parte de sostener una institución con un sentido de pertenencia arraigado dentro de una red comunitaria de instituciones como eje articulador en materia comunicacional, sociopolítica y vincular.

¹¹ En este caso se encuentra información referida a cuestiones legales, a compartir contactos o hasta hacer saber derechos y obligaciones de la propia actividad.

En todas las instituciones, así como en la consolidación misma de la red interinstitucional, podemos ubicar a FM “Del Barrio” como un eje transversal a las prácticas comunitarias del territorio y una institución que excede a lo característico como medio de comunicación para ser un agente mediador de cuestiones populares y, entendemos, necesaria en la habilitación de espacios alternativos de comunicación, política, cultura y sociedad. Aquí nos encontramos con un modo de practicar la comunicación, con base al soporte radial, que es funcional al desarrollo de territorios locales históricamente postergados. Si bien comprendemos que FM “Del Barrio” tuvo sus altibajos, ya sea por el caudal de participación, como variables económicas referidas a contextos de crisis como en los años 90 o principios de los 2000 (variables que se suelen repetir en reiterados casos de emisoras comunitarias), observamos que siempre supo apoyarse en la red interinstitucional y en la base de trabajo comunitario del barrio para mantener abierto el espacio de comunicación de y para los/as vecinos/as, originando nuevas dinámicas de comunicación entre ellos mismos. Justamente es “el trabajo de comunicación en ámbitos comunitarios como una labor de apertura de nuevos espacios o de resignificación de los ya preexistentes, donde puedan participar y ser protagonistas aquellos sectores de la sociedad que se encuentran marginados o postergados” (Danieli, et. Al., 2009, p. 109), lo que genera espacios de encuentro donde los actores puedan apropiarse de su realidad.

Referencias bibliográficas

AGÜERO MEDINA, Alejandro (2012) *Somos de acá. Una historia social desde abajo*. San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina, Del autor.

BALÁN, Eduardo, JAIMES, Diego, ALEGRÍA, Hernán y BORRI, Néstor (2013) *Barrio Galaxia. Manual de la comunicación comunitaria*. Ed. Centro Nueva Tierra. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

BINDER, Inés; FISHER, Pablo. y GODINEZ GALAY, Francisco (2017) *Como sea: Sostenibilidad económico administrativa en radios comunitarias en Argentina*. Buenos Aires, Argentina, Ed. CPR

BRAUN, Juan (2014) “Luis Ramiro Beltrán. Pionero de la Comunicación”. En BELTRAN, Luis Ramiro: *Comunicación, política y desarrollo. Selección de textos publicados en CIESPAL entre 1982 y 2009*. Quito, Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina.

CAPRÓN, Guénola y GONZALEZ ARELLANO, Salomón (2006) “Las escalas de la segregación y de la fragmentación urbana”. N° 49, Revista Trace, Pp. 65-75.

COHEN, Ernesto y FRANCO, Rolando (2005) *Gestión social: Cómo lograr eficiencia e impacto en las políticas sociales*, Buenos Aires, Argentina, Ed. Siglo XXI.

DANIELLI, Luciana, MEDVESCIG, Claudia, MUSCIA, Mara y ROQUEL, Irene (2009) “Tramas de barrio: contar para ser tenidas en cuenta” en Área de Comunica-



ción Comunitaria (Comp.) *Construyendo comunidades... reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria*. Buenos Aires, Ed. ICRJ La Crujía.

GANDUGLIA, Néstor (2009) “Las redes mágicas de la memoria: Memoria y tradición oral en las leyendas populares” en Área de Comunicación Comunitaria (Comp.) *Construyendo comunidades... reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria*, Buenos Aires, Ed. ICRJ “La Crujía”.

GUEVARA, Tomás. (2018) comp. *Urbanización y hábitad en Bariloche: Ciudades que habitan una ciudad*, San Carlos de Bariloche, Argentina, Ed. UNRN.

GUTIERREZ, Hernán (1997) “La radio popular: Entre lo local y lo global”. N° 59, *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*, Pp. 29 – 33.

HESAYNE, Miguel (1985) *Exhortación pastoral post-sinodal: Para anunciar a Jesucristo*, Rio Negro, Diócesis de Viedma.

HOLGADO, Andrea (2011) *Radio itinerante. Radio en la escuela y en la comunidad*, Buenos Aires, Argentina, Ed. La Crujía.

KAPLÚN, Gabriel (2007) *La comunicación comunitaria en Medios de comunicación. El escenario iberoamericano*, Madrid, España, Ed. Fundación Telefónica.

MATA, María Cristina (2009) “Comunicación comunitaria en pos de la palabra y la visibilidad social” en Área de Comunicación Comunitaria (Comp.) *Construyendo Comunidades. Reflexiones actuales de la comunicación comunitaria*. Buenos Aires, Argentina, Ed. La Crujía, Pp. 21 - 37.

MATOSSIAN, Brenda (2011) “Dimensiones objetivas y subjetivas de la segregación urbana: el caso de San Carlos de Bariloche”. En XI Jornadas Argentinas de Estudios de Población, Neuquén, Argentina.

MATOSSIAN, Brenda (2015) “Derecho a la ciudad en San Carlos de Bariloche: inserción residencial y política de migrantes”, N° 24, Vol. 1, *Revista Universitaria de Geografía*, Pp. 11 39.

MEDINA, Víctor (2018) “Crecimiento urbano y desigualdad espacial en Bariloche” en Guevara, Tomás (2018) comp. *Urbanización y hábitad en Bariloche: Ciudades que habitan una ciudad*, San Carlos de Bariloche, Ed. UNRN.

MÉNDEZ, Laura (2010) *Estado, frontera y turismo: historia de San Carlos de Bariloche*, Buenos Aires, Prometeo Libros.

MERKLEN, Dennis (2005) “Con los pies en la tierra: la inscripción territorial de las clases populares –en Argentina y en otros lugares” en Merkel, D., (2005) *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática*, Buenos Aires, Argentina, Ed. Gorla.

NAVARRO NICOLETTI, Felipe y RODRÍGUEZ MARINO, Paula (2018) “Aproximaciones conceptuales: Comunicación popular, comunicación comunitaria y comunicación alternativa” N° 7, Vol. 2, Revista COMMONS, Ciencias Sociales y Comunicación, Pp. 37-66.

NAVARRO NICOLETTI, Felipe (2020) *La dimensión sociopolítica y comunicacional de las radios comunitarias, populares y alternativas de los barrios de San Carlos de Bariloche: Prácticas de configuración identitaria (1986 – 2016)*. Tesis para optar por el título de Doctor en Comunicación. Universidad Nacional de La Plata.

NIEVAS, Flabián (1994) “Hacia una aproximación crítica a la noción de “territorio”, N° 1, Nuevo espacio. Revista de Sociología.

SAINTOUT, Florencia (2003) *Abrir la comunicación: Tradición y movimiento en el campo académico*, La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación, Universidad Nacional de La Plata.

SÁNCHEZ, Darío, SASSONE, Susana y MATOSSIAN, Brenda (2007) “Barrios y áreas sociales de San Carlos de Bariloche: análisis geográfico de una ciudad fragmentada”. En *IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina*.

TORRES CARRILLO, Alfonso (2006) “Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política”, N° 4, Vol. 2, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidadde Manizales y el CINDE.

URANGA, Washington y THOMPSON, Héctor (2016). *La incidencia como camino para la construcción de ciudadanía: Una propuesta para trabajar desde la comunicación*, Ed. Patria Grande, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

VILLAMAYOR, Claudia y LAMAS, Ernesto (1998) *Gestión de la radio comunitaria y ciudadana*, Ed. FES / AMARC.



Produção narrativa sob a ótica da acessibilidade comunicativa

*Producción narrativa desde la perspectiva de la
accesibilidad comunicativa*

*Narrative production from the perspective of
communicative accessibility*

Marco Bonito* Larissa Conceição dos Santos**

Ingresado: 30/06/20 // Evaluado: 15/10/20 // Aprobado: 20/11/20

Resumo

O ensaio tem por finalidade refletir sobre a relação entre as diferentes formas narrativas e a acessibilidade comunicativa a fim de propor que os processos comunicacionais se reconfigurem para a construção de narrativas acessíveis às pessoas com deficiência. Para tanto, desenvolve-se uma pesquisa teórico-reflexiva motivada, especialmente, pela carência de investigações, no âmbito das Ciências da Comunicação, que abordam a problemática da acessibilidade.

Palavras-chave: processos comunicacionais - narrativa - acessibilidade comunicativa - pessoas com deficiência

Resumen:

El ensayo pretende reflexionar sobre la relación entre las diferentes formas narrativas y la accesibilidad comunicativa con el fin de proponer que los procesos comunicacionales se reconfiguren para la construcción de narrativas accesibles a las personas con discapacidad. Para ello, se desarrolla una investigación teórico-reflexiva motivada especialmente por la falta de investigaciones en el marco de las Ciencias Comunicación, abordando el problema de la accesibilidad.

Palabras clave: procesos de comunicación - narrativa - accesibilidad comunicativa - personas con discapacidades.

Abstract:

The essay aims to reflect on the relationship between the different narrative forms and communicative accessibility in order to propose that the communication processes reconfigure themselves for the construction of accessible narratives to people with disabilities. To do so, a theoretical-reflexive research is developed motivated, especially by lack of investigations, within the framework of Sciences Communication, addressing the problem of accessibility.

Keywords: communicational processes - narrative - communicative accessibility - person with a disability.

Marco Bonito

* *Professor do Curso de Jornalismo e do Mestrado profissional em Comunicação e Indústria Criativa na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Integrante dos grupos de pesquisa t3xto (UNIPAMPA), Processocom (UNISINOS) e GJAC (UFPB) e da Rede AMLAT. Doutor em Ciências da Comunicação (UNISINOS). Mestre em Comunicação (UNIP). Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo (UNITAU). E-mail: marcobonito@gmail.com*

Larissa Conceição dos Santos

** *Professora Adjunta na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Integrante dos grupos de pesquisa t3xto (UNIPAMPA), Laboratoire GRIPIC (CELSA, Paris-Sorbonne) e da Rede AMLAT. Doutora e Mestre em Sciences de l'Information et de la Communication (CELSA, Université Paris-Sorbonne), Mestre em Engenharia de Produção, Bacharel em Comunicação Social – Relações Públicas e Bacharel em Administração (UFSM). E-mail: larissasantos@unipampa.edu.br*

Cómo citar este artículo:

Bonito, Marco y dos Santos, Larissa Conceição (2020) "Producción narrativa desde la perspectiva de la accesibilidad comunicativa". Revista La Rivada 8 (15), pp 107-119 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-15/dossier/282-produccion-narrativa-desde-la-perspectiva-de-la-accesibilidad>



Introdução

Narrar é contar uma história, certo? Sim e não. Se por um lado a narração diz respeito ao “relato” de fatos e acontecimentos, a narrativa revela-se muito mais complexa e, portanto, não pode limitar-se a mera “contação de histórias” (*storytelling*). A fim de compreender as nuances e particularidades que sustentam tal afirmação faz-se necessário recorrer aos estudos fundadores da teoria narrativa (ou teorias da narrativa), destacando, especialmente, a narratologia como perspectiva fundamental ao desenvolvimento do presente ensaio.

De acordo com Genette (2007), as narrativas podem ser classificadas de três maneiras distintas: a) Um primeiro conceito, de uso corrente, concebe a narrativa como enunciado narrativo (oral ou escrito), relacionado a ou descrevendo uma sequência de eventos ou fatos; (narrativa enquanto discurso); b) Outra concepção é a da narrativa como a sucessão de acontecimentos reais ou fictícios, tematizados em um discurso (objeto deste), observado pelos analistas através de suas relações de repetição, oposição e encadeamento, isto é, pelo exame das situações e ações relatadas (história); ou c) Ou, ainda, a narrativa observada como o ato de narrar, em particular, um evento ou relato do mesmo (narração).

No âmbito do presente estudo, opta-se por uma integração das diferentes visões narratológicas, em vez de sua oposição. Apoiar-se, para tanto na perspectiva desenvolvida por Ricoeur (1983) e Adam (1985, 2009), entendendo que os processos narrativos devem responder a um duplo ordenamento, relativo à dimensão cronológica (organização dos fatos permitindo uma leitura lógica), assim como configuracional (coerência global da narrativa, como um todo inteligível).

A inteligibilidade da narrativa, na era dos processos midiáticos e transmidiáticos, deve levar em consideração os princípios da acessibilidade (Mace, 1991) a partir do desenho Universal, do respeito aos Direitos Humanos e da promoção da cidadania das pessoas com deficiência, o que pretendemos apresentar através desse ensaio teórico-reflexivo com a finalidade de estimular a discussão e a problematização com relação a essa temática.

Relacionar acessibilidade e narrativa diz respeito à observância tanto das exigências e particularidades próprias da construção narrativa, como das potencialidades relativas à adoção de processos comunicativos acessíveis, que permitam a inclusão e autonomia dos indivíduos face à produção midiática na atualidade.

Torna-se imprescindível, nesse sentido, o olhar para além dos processos narrativos canônicos, clássicos ou meramente estruturalistas, em vistas de uma perspectiva narrativa abrangente, que reconheça a importância das dimensões técnicas e interacionais.

Revaz (2009) diferencia as perspectivas narratológicas de acordo com o foco analítico: uma, voltada ao estudo do modo narrativo, e outra focalizada no objeto ou conteúdo das histórias. Dessa distinção, observa-se o surgimento de uma narratologia temática, corrente que tem por expoente Paul Ricoeur, voltada ao estudo da história, do conteúdo das narrativas. Uma segunda vertente, denominada narratologia modal ou formal, se interessa pela representação da história, pelo modo como a narrativa é organizada, conforme analisada pelo pesquisador Gérard Genette (Revaz, 2009).

Jean-Michel Adam combina as duas visões narratológicas apresentadas por Revaz (2009) adicionando a elas uma terceira, relativa à dimensão pragmática das narrativas. O autor sugere, por meio da análise textual, observar a narrativa em suas diferentes

dimensões: a partir de seu nível *sintático*, relativo à organização textual do relato, seu nível *semântico*, relacionado ao conteúdo a ser comunicado, e seu nível *pragmático*, que remete à interação.

Ou seja, através da narrativa busca-se a coerência onde a interpretação intervém no processo de produção do discurso narrativo. De acordo com Adam (2009) é através da combinação entre uma componente simbólica, ligada às representações subjacentes ao relato, e uma componente estrutural, relativa à organização e apresentação dos fatos, que o narrador assegura a inteligibilidade da narrativa.

O objetivo do presente ensaio consiste em destacar a necessidade de inclusão dos critérios de acessibilidade nos processos comunicacionais relacionados à construção de narrativas para/nas diferentes mídias. Trata-se de observar as estratégias que permitem atribuir uma ordem e um sentido global às narrativas, em outras palavras, à sua dimensão configuracional (Adam, 1985), mas adiciona-se ainda uma dimensão técnica (tecnológica) relativa à adaptação dos suportes ou dispositivos técnicos a fim de que o relato, além de compreensível, seja também acessível aos diferentes usuários. Para tanto, desenvolve-se um estudo teórico e reflexivo, de natureza exploratória, cuja metodologia principal reside na pesquisa bibliográfica apoiada nos campos da narratologia, da comunicação, e da acessibilidade, contextualizando o cenário brasileiro.

Com isso, não espera-se aqui encerrar a temática ou apresentar soluções absolutas, mas sim, problematizar e convidar à reflexão sobre a necessidade de pensar os processos, as práticas e, sobretudo, as narrativas midiáticas, a partir da ótica da acessibilidade comunicativa, a fim de permitir que toda e qualquer pessoa possa consumir e compreender os conteúdos midiáticos de maneira isonômica e sem barreiras.

Contexto tecno-ideológico dos processos comunicacionais

Para compreender melhor a questão problematizada neste artigo é preciso primeiro conhecer o contexto tecno-ideológico em que o objeto desta análise se encontra, sob a perspectiva histórica, social, política, cultural e, principalmente, a tecnológica. Neste sentido, consideramos que a composição da “História da sociedade da informação” (Mattelart, 2002) é fundamental para entendermos os contextos em que as narrativas se configuraram ante à cibercultura da “Sociedade em rede” (Castells, 1999), em tempos de linguagens “líquidas”, nas mídias sociais, pelos dispositivos portáteis.

Mattelart (2002) revela em seu livro que, desde meados do século XX, principalmente durante o período do pós-guerra, nasce o paradigma tecnoinformacional que tencionava a gestão da era industrial e científica, visando reorganizar o mundo a partir do pensamento lógico e da desterritorialização por hiperconexões promovidas pelas tecnologias e estruturas das redes telemáticas. Em 1948, Claude Shannon inaugurou a “era da informática”, a partir da sua definição sobre o conceito de informação e a lógica binária como linguagem computacional. Desta forma, acelerou o processo de avanço científico que buscava efetivar a troca de mensagens mediadas por computadores, que inspirou a gênese da internet que conhecemos hoje.

Todas estas ações não estavam imunes às implicações geopolíticas da época, que também interferiram diretamente nos rumos das propostas científicas que resultam no *status quo* desta “Era tecnológica”. Estas condições pré-configuraram a formação da

“Sociedade em rede” que estava fundamentada num modelo mental lógico e funcional, bem como, sob uma proposta de modelo econômico liberal e cuja perspectiva futura era a de codificar as informações de modo que as mensagens pudessem ser distribuídas em amplitude global (desterritorialização) de maneira “livre”, desde que sob a gestão estratégica e filosófica do governo estadunidense, em meio à Guerra Fria.

No pós-guerra, em tempos de tratados de paz e da popularização dos meios de comunicação de massa, o discurso e as narrativas se tornaram armas mais poderosas que causavam mais efeitos sociais do que qualquer bomba ou míssil. Neste sentido, a lógica da mediação implicou o surgimento do *soft power*:

O *soft power* é a capacidade de gerar no outro o desejo do que se quer que ele deseje, a facilidade de conduzi-lo a aceitar as normas e as instituições de produzir o comportamento desejado. É a capacidade de atingir objetivos mais pela sedução que pela coerção (Mattelart, 2002: 138).

Podemos entender que, à época, o *soft power* procurava exercer poder a partir dos discursos nos meios de comunicação, em função da capacidade destes de produzir sentido. Na prática tratava-se de uma estratégia de conquista de “corações e mentes” de maneira bem mais econômica e muito menos brutal do que uma guerra. Neste sentido, é importante ressaltar como a tecnologia, ao longo do tempo, foi usada de maneira ideológica, o filósofo Álvaro Vieira Pinto, em seu livro: O conceito de tecnologia (Pinto, 2005), trata desta questão sob o ponto de vista da cultura dos povos que foram “colonizados” pela tecnologia gerada pelos países soberanos. Ele ressalta que a chamada “Era tecnológica” se constituiu a partir dos interesses de “poderes supremos” que governavam e desejavam valorá-la de maneira ética-positiva, bem como, transformá-la num instrumento estratégico governamental para o controle social e conquistas em diversos âmbitos.

Com o desenvolvimento tecnológico desta “era”, as sociedades passaram a ser reorganizadas para funcionarem em redes mediadas por computadores e o modo de produção deixou de ser meramente industrial e passou a ser um processo social complexo que não pode mais ser dissociado da cultura advinda da relação entre seres humanos e máquinas, nascida desde os primórdios da Revolução Industrial. A partir disto, Norbert Wiener (1954) identificou a necessidade de um novo campo científico e de estudo que procuraria compreender e resolver os problemas relativos desta inter-relação e assim surgiu a “Cibernética”. Já Pierre Lévy (1999), inspirado pelo romance “Neuromancer”, chama o lugar onde estas inter-relações culturais ocorrem de: “ciberespaço” e toda a produção de sentido gerada nele, seja ela técnica, material e/ou intelectual de “cibercultura”.

Sendo assim, o “capitalismo informacional” proposto por Castells (1999), é fruto desta lógica de reorganização socioeconômica, cultural, tecnológica e política, que passou a vigorar com valor intangível, a partir da codificação de informações nos meios de comunicação que passaram a desempenhar o papel técnico de “máquinas de produção de sentidos”. Contudo, por mais quantificável que a informação pudesse ser, ela não era exatamente mensurável do ponto de vista da significação, em função de se tratar de algo do âmbito cultural particular de cada receptor. Desta forma, este paradigma, que versa sobre uma “Era tecnológica” capaz de quantificar o mundo a partir da cibercultura, não vislumbrou que “informar” não significaria, necessariamente, “comunicar” (Wolton, 2010) e que os processos comunicacionais clássicos entrariam em colapso a cada nova mídia social disponível.

O conceito de Acessibilidade Comunicativa no processo comunicacional

É evidente que o avanço tecnológico dos meios de comunicação, desde meados do século XX até os dias de hoje, está intimamente relacionado com a condição sistêmica dos processos comunicacionais e que as codificações existentes vigoram em função das linguagens constroem discursos narrativos que possuem o poder de gerar efeitos e sentidos na cultura midiática vigente. Neste contexto, é preciso refletir sobre como esta lógica configura e determina os processos comunicacionais em contraponto à Cidadania e aos Direitos Humanos, para grupos sociais em situação de vulnerabilidade.

Compreendemos, sob a ótica da cidadania comunicativa (Mata, 2006), que as pessoas também se configuram como cidadãs, através dos meios de comunicação e estes são representados de diferentes formas: sujeitos de necessidade, sujeitos de demandas e sujeitos de decisão. A relação de poder entre quem projeta, edita e publica o conteúdo e quem é representado como sujeito gera significações para a opinião pública, que é construída por discursos narrativos advindos desses efeitos dos processos comunicacionais. Percebe-se que as Pessoas com deficiência são exploradas midiaticamente, contudo, não recebem em troca o tratamento digno a que têm direito, sob o ponto de vista da desobstrução de barreiras informativas que impedem que as PcD sensoriais consumam os conteúdos de maneira isonômica e autônoma.

Neste artigo, escolheu-se e analisa-se o grupo de pessoas com deficiência (PcD) sensorial (auditiva, visual e/ou cognitiva) sob os aspectos que constituem os processos comunicacionais, buscando compreender a falta de acessibilidade comunicativa nas narrativas midiáticas e transmidiáticas nos meios de comunicação brasileiros. Para tanto, se faz necessário apresentar e conceituar a “Acessibilidade Comunicativa” para entendê-la como elemento necessário dos processos comunicacionais.

Em sua tese publicada em 2015, Marco Bonito defende que os “usos e apropriações” (Certeau, 1994) dos processos comunicacionais, pelas pessoas com deficiência sensorial, são táticas de sobrevivência ante ao sistema capitalista informacional, imposto pela ideologia tecnológica da “Sociedade da informação”. Neste sentido, as Tecnologias Assistivas, recursos extras que possibilitam acesso aos conteúdos informativos invisíveis ou inaudíveis, podem ser compreendidas como um “conjunto de serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades das pessoas com deficiência” (Bonito, 2015), principalmente no que tange às suas necessidades de transpor as “barreiras comunicativas” (idem) provocadas pela falta de acessibilidade comunicativa.

A constituição do conceito de Acessibilidade Comunicativa deve ser compreendido desde um âmbito social que engloba as questões culturais até o âmbito político que configura as legislativas. É preciso ressaltar que todas as culturas comunicativas hegemônicas vigentes foram desenvolvidas e criadas a partir das lógicas dos videntes e ouvintes, pessoas que enxergam e ouvem sem dificuldades. Logo, os meios de comunicação, suas linguagens e narrativas, não contemplam naturalmente as PcD com formatos de comunicação acessível, criando assim as “barreiras comunicativas”. Do mesmo modo, no âmbito político, a Acessibilidade Comunicativa configura-se a partir das leis promulgadas que representam a luta histórica das PcD por seus Direitos Humanos e sua cidadania.

No Brasil, segundo o mais recente censo demográfico (IBGE, 2010), 24% da população residente possui algum tipo de deficiência, em números absolutos, as pessoas com

algum grau de deficiência auditiva e/ou visual somam 45,5 milhões. Este dado alarmante deveria servir como referencial para propostas de políticas públicas que respeitassem os Direitos Humanos e promovessem a cidadania destas pessoas. No entanto, as conquistas legais geralmente não são cumpridas e o pouco que se faz não contempla os interesses e necessidades das PcD.

É preciso reconhecer que a comunicação é um Direito Humano fundamental, reconhecido pela ONU, que não se trata de algo de menor importância. Uma pessoa sem acesso isonômico às informações, no contexto da “Era da informação”, passa a estar em situação de vulnerabilidade social e está alijada de sua cidadania plena. Isto está implicado nas lógicas das indústrias culturais globalizadas e percebe-se que há um conflito de interesses entre a proposta da diversidade cultural que contempla as PcD e os projetos que visam os lucros, cujas filosofias são quase sempre incompatíveis.

No Brasil há uma “saga” das leis invisíveis e inaudíveis, publicada no Blog da Audio-descrição (Filho, 2009) que exemplifica bem os motivos que corroboram para perpetuar a falta de acessibilidade comunicativa. Desde o início dos anos 2000 há decretos de leis constitucionais que regulamentam e deveriam promover a acessibilidade das PcD em amplo espectro, inclusive promovendo sua inclusão social e sua cidadania. Porém, os interesses econômicos das emissoras concessionárias públicas de Rádio e Televisão configuraram um atraso tecnológico que prejudicou muito o desenvolvimento de linguagens acessíveis.

Em 2015, o Governo Federal brasileiro instituiu a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência” (Lei Nº 13.146) ou o “Estatuto da Pessoa com Deficiência” como ficou conhecido. Esta lei, em vigor, deveria dar conta de, definitivamente, romper com as barreiras comunicativas, pois exige no artigo 63 obrigatoriedade da acessibilidade nos sites mantidos no país e no artigo 67 que os serviços de radiodifusão (TV e Rádio) ofereçam os recursos de “legenda oculta”; “janela com intérprete da língua de sinais” e “audiodescrição”. Contudo, desde então, quase a totalidade da lei, em todos os âmbitos considerados no estatuto, não é cumprida. O que há de acessibilidade na TV são alguns raros programas, geralmente filmes, com audiodescrição e legendagem oculta. Vale ressaltar que os programas jornalísticos, ou que são transmitidos ao vivo, geralmente não são contemplados com linguagem acessível. A janela de tradução em língua de sinais para pessoas com deficiência auditiva é vista com mais frequência apenas durante o período obrigatório dos programas de cunho eleitoral. Sob este contexto, a condição humana das PcD no Brasil encontra-se em estado de extrema vulnerabilidade social, principalmente pelo desrespeito aos seus Direitos Humanos.

Nesse sentido, faz-se necessário entender que as linguagens acessíveis são elementos essenciais das narrativas e discursos que compõem as produções comunicacionais de todos os âmbitos. Se existem barreiras informativas, que impedem ou prejudicam a apropriação significativa dos conteúdos, as pessoas com deficiência ficam marginalizadas do processo comunicacional. Por isso, entende-se que as narrativas precisam incorporar a acessibilidade comunicativa como um conceito essencial, desde o início do processo, para evitar que o produto comunicacional tenha sua compreensão e significação prejudicadas quando consumido pelas Pessoas com Deficiência sensoriais.

Teoria narrativa e narratologia

Embora não caracterizados como tal, os primeiros indícios relativos à narrativa remontam à Grécia antiga, através dos escritos de Aristóteles. Na obra “Poética” (335 a.C.-323 a.C), o filósofo destaca as características de um bom drama, além de diferenciar as técnicas relacionadas à poesia, à epopeia, à comédia, como a linguagem, o ritmo e a harmonia. Suas investigações acerca dos processos de figuração (*mimesis*) das diferentes artes poéticas - os objetos, meios utilizados e modos de figurar (de narrar, apresentar e representar) - constituem a base dos estudos narrativos.

Os postulados de Aristóteles são retomados pelos formalistas russos, Victor Chklovski, Boris Eichenbaum, tendo como precursor Vladimir Propp, e aplicados na análise da estrutura dos contos populares russos, originando a ciência ou disciplina de estudo das narrativas, a chamada narratologia. A terminologia é empregada pela primeira vez por Todorov (1969) em seu livro *Grammaire du Décaméron*, visando denominar o que ele caracteriza como a “Ciência da narrativa”.

A narratologia concentra-se no estudo das narrativas enquanto objetos linguísticos (Reuter, 2007), buscando encontrar o que os textos narrativos têm em comum, as características essenciais e a estrutura que os definem. Inspirada no estruturalismo, graças à repercussão da obra de Vladimir Propp, “Morfologia do Conto”, a narratologia dedica-se, inicialmente, à análise da função interna das narrativas, isto é, à forma e aos princípios de composição do relato.

Conforme salienta Adam (1985), o que diferencia a narrativa, ou o texto narrativo, de outros tipos de texto (descritivos, explicativos ou argumentativos) é a representação dos eventos com base em uma relação de contiguidade-consecução, tanto temporal quanto causal. Assim, além do ordenamento cronológico dos fatos soma-se também uma dimensão configuracional, o pragmático que define os efeitos possíveis do relato.

Conceitualmente, os primeiros estudos narratológicos, de origem estruturalista, tais como os trabalhos literários e linguísticos desenvolvidos nos anos 1960 e 1970 por Gérard Genette, Claude Brémond, Tzvetan Todorov, Algirdas Greimas e Roland Barthes (em seus primeiros estudos) podem ser identificados como narratologia clássica. Em contrapartida, denomina-se narratologia pós-clássica as linhas de investigações posteriores, reconhecidas pela ampliação da abordagem clássica, englobando também os estudos de origem hermenêutica, e integrando também o contexto, o papel do receptor, as características das narrativas específicas (midiáticas, organizacionais) e o papel da história nessas construções (Herman, 1997; Prince, 2008).

Para a narratologia clássica a narrativa é comumente entendida como “representação de ações”, dessa forma, o agir humano somente poderia ser teorizado e analisado através das narrativas. A perspectiva apresentada pela escola estruturalista é significativamente alterada a partir dos anos 1980, pela filosofia cultural de Fredric Jameson, e a hermenêutica de Paul Ricoeur.

A virada narrativa, e conseqüente expansão para além do funcionamento interno das narrativas, teve, entre outros propulsores, a publicação da obra *The political unconscious- Narrative as a Socially Symbolic Act*, de Fredric Jameson, onde o autor analisa e apresenta a forma narrativa como um ato simbólico e ideológico, que tem por intuito criar soluções formais ou imaginárias para contradições políticas e sociais não resolvidas (Jameson, 1981). Na obra de Jameson (1981) a narrativa ultrapassa o horizonte literário sendo entendida como um modo de construção social e de apreensão do mundo.

Uma perspectiva semelhante é defendida pelo psicólogo americano Jerome Bruner ao afirmar que os indivíduos organizam suas experiências e suas memórias por meio de narrativas, sustentando sua tese da construção narrativa da realidade. Os relatos funcionariam como um instrumento mental, auxiliando os sujeitos na formação simbólica da realidade (Bruner, 1991).

Na visão do filósofo Paul Ricoeur a narrativa permite vivenciar a experiência humana do tempo. Para o autor a narrativa possui um caráter mediador e legitimante que torna a experiência temporal acessível.

Também Walter Benjamin observa a narrativa como forma de expressão das experiências humanas. Benjamin (1994) considera a narrativa como uma forma artesanal de comunicação, que contém em si a marca de seu narrador e imprime traços/vestígios nas coisas narradas (qualidades dos personagens ou do narrador). O autor atenta ainda para o que ele denomina de “morte anunciada da narrativa”, decorrente do surgimento dos romances, e agravada, posteriormente, com a supremacia da informação. De acordo com Benjamin (1994) seria possível observar através da ascensão da burguesia, impulsionada pela imprensa, uma nova forma de comunicação, decisiva e influente, denominada “informação”, cujo apogeu simbolizaria o declínio da narrativa.

De acordo com essa visão, a apreensão dos fatos passa a implicar uma subsequente explicação, distanciando-os, dessa forma, das narrativas e acercando-os da informação. Para Benjamin (1994) há, no entanto, uma lacuna entre essas duas formas de comunicação: a informação possui seu valor enquanto é nova, ou seja, atual, já a narrativa conserva seu sentido de surpresa, sua lição, podendo ser lida em qualquer época sem perder o seu valor de novidade. As premissas de Walter Benjamin revisitadas à luz das teorias narrativas e comunicativas contemporâneas revelam interessantes transformações.

Narrativa e comunicação: narrativas midiáticas e transmidiáticas

Na área de comunicação, faz-se necessário destacar as pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores belgas, como Marc Lits e Philippe Marion, e a iniciativa de criação do *Observatoire du récit médiatique* (ORM), em 1991, junto à Escola de Jornalismo da Université Catholique de Louvain (UCL).

Como bem salienta Lits no início dos anos 90:

la notion de récit, très présente dans les théories structurales d'analyse textuelle et discursive, comme dans la linguistique textuelle, était quasiment inexistante dans le champ de l'analyse des médias et des études en information et communication¹. (Lits, 2012 : 38)

O autor se interessa pela narrativa jornalística, bem como pela configuração e refiguração (Ricoeur, 1983) das narrativas face às diferentes mídias, originando o conceito de narrativas midiáticas.

Para Lits (2008), há uma lógica narrativa ligada à informação jornalística. Ele observa a proximidade entre o jornalismo e a literatura e defende que as notícias são

¹ Em livre tradução: a noção de narrativa, muito presente nas teorias estruturais da análise textual e discursiva, como na linguística textual, era quase inexistente no campo da análise das mídias e nos estudos da informação e comunicação.

apreendidas pelos leitores enquanto narrativas da realidade (em oposição às narrativas literárias ficcionais). Nesses termos, destaca que o modelo narrativo:

est tellement prégnant, surtout en télévision, qu'il s'impose comme une structure d'écriture des informations, mais qu'il contamine également nombre de séquences, faisant passer de simples descriptions d'actions pour des récits² (Lits, 2008: 76).

A partir do exame das narrativas jornalísticas e da pertinência do formato narrativo à transmissão de informações via diferentes mídias, Lits (1997) reafirma a proposição do termo narrativa midiática tendo como fundamento: a) a difusão de textos e relatos na mídia que reproduz, em grande parte, a ficção narrativa; b) a transmissão de informações na mídia, ancorada no modo narrativo (narrativização dos eventos, notícias, informações); e c) a transição do evento/fato ao status de “informação” como produto de um processo de midiaticização e, portanto, de *mise en récit*.

Philippe Marion concentra seus estudos especialmente sobre a narratologia midiática, a qual, segundo o autor, possibilita analisar as interfaces entre narrativa e mídia sob a perspectiva narratológica. O autor se dedica a observar a adaptação das narrativas aos diferentes suportes comunicacionais, o que para ele significa abordar o nível de *médiagenie* (Marion, 1997), isto é, a relação que a narrativa estabelece com determinadas mídias e sua adaptabilidade.

Marion (1997) define, por consequência, a *transmédiagenie* das narrativas como a capacidade de adaptação e circulação das narrativas aos mais variados suportes midiáticos, implicando, no entanto, ajustes ou alterações significativas, com vistas à sua apreensão e compreensão.

As investigações de Marc Lits e Philippe Marion sobre as narrativas midiáticas colaboram à construção do conceito daquilo que passamos a chamar de “narrativas acessíveis”, que consistem na aplicação dos preceitos da acessibilidade comunicativa (Bonito, 2015) na elaboração de relatos informativos, midiáticos, audiovisuais, entre outros.

Entende-se que é necessário pensar os processos comunicacionais como um todo, e aqui especificamente as narrativas midiáticas, em termos de linguagens acessíveis, isto é, que possam ser apreendidas - acessadas e consumidas -, mas também compreendidas por toda e qualquer pessoa, sem distinção. Para isso, é preciso incluir as pessoas com deficiência, contemplá-las e reconhecê-las como público consumidor das diferentes mídias e considerar sua diversidade desde a concepção das narrativas midiáticas (rádio, TV e web) e não apenas na adaptação do produto final (ex: inserção de audiodescrição, legendas e janelas de libras *a posteriori*).

Considerações finais

Se a construção narrativa prescinde de um processo argumentativo e dialógico “como um conjunto de atividades do enunciador para antecipar e guiar a interpretação do receptor-coenunciador” (Adam, 1985: 7), logo a inteligibilidade das narrativas exige a adoção de linguagens acessíveis. Assim como, é importante ressaltar que os discursos midiáticos constroem a opinião pública e contribuem diretamente para for-

2 Em livre tradução: é tão difundido, principalmente na televisão, que se afirma como uma estrutura de escrita de informações, mas também contamina uma série de sequências, passando de simples descrições de ações a narrativas.

mar o caráter do cidadão. Nesse sentido, as barreiras informativas encontradas nos conteúdos, que não possuem acessibilidade às Pessoas com Deficiência sensorial, são elementos que dificultam o pleno acesso democrático às informações que constituem a cidadania de cada sujeito bem como, também não foram projetadas sob a lógica de quem não enxerga ou ouve com precisão. Desse modo, as PcD sensorial têm ainda mais dificuldade para se apoderar dos meios e publicar seus próprios conteúdos numa perspectiva distinta àquela historicamente reservada a este grupo social.

Quando falamos de linguagens acessíveis estamos buscando formatar o texto narrativo a partir do conceito de Desenho Universal proposto por Ron Mace (1991) para a arquitetura, mas que é irrestritamente apropriado para todas as diversas áreas do conhecimento que visam transformar seus produtos ou conteúdos acessíveis às pessoas com deficiência. O Desenho Universal possui sete princípios básicos que orientam a produção e formatação de qualquer objeto ou conteúdo para que estes possam ser utilizados por pessoas com habilidades diversas, bem como diminuir suas barreiras espaciais, culturais ou comunicativas, como nos interessa neste trabalho.

Os sete princípios são: 1) Ser igualitário; com uso equiparável, 2) Ser adaptável; com uso flexível, 3) Ser óbvio; com uso simples e intuitivo, 4) Ser conhecido; com informação de fácil entendimento, 5) Ser seguro; prever a tolerância ao erro, 6) Ser bastante usual com baixo esforço físico e mental; 7) Ser abrangente; prever o uso ergonômico adaptável às diversas habilidades das pessoas. Compreendemos que todo texto/discurso narrativo deveria contemplar estes princípios para que o conteúdo gerado, em qualquer formato (áudio, vídeo, texto, imagem, objeto), para qualquer tipo de dispositivo midiático, contemplasse as habilidades e competências diversas das pessoas, independentemente de sua condição física ou mental.

Para isto, entendemos que as Tecnologias Assistivas e linguagens acessíveis já existentes podem dar o suporte técnico e conceitual necessário para que as primeiras barreiras comunicativas possam ser derrubadas. Contudo, não basta que a tecnologia esteja disponível se a cultura hegemônica de quem produz a maioria dos conteúdos não se alterar. Cientes de que as mudanças culturais hegemônicas não mudam de uma hora para a outra, defendemos a tese de que estes primeiros passos se darão a partir do despertar da consciência das pessoas em reconhecer que as pessoas com deficiência não têm um “déficit” como sugere o termo, mas sim possuem habilidades e competências diversas que precisam ser contempladas se desejamos mesmo uma sociedade inclusiva.

As grandes empresas da “Era da Informação”, que atuam no ciberespaço e colaboram diretamente com a geração da cibercultura cotidianamente, deveriam incentivar, estrategicamente, a adoção de práticas de comunicação acessível nas redes sociais, adotando tecnologias assistivas simples e já disponíveis para seus sítios na internet. Desta forma, aos poucos, as pessoas iriam começar a perceber e reconhecer as habilidades diversas das pessoas com deficiência e, a longo prazo, teríamos uma naturalização da acessibilidade comunicativa.

Referências bibliográficas

ADAM, Jean-Michel (1985) *Le texte narratif. Traité d'analyse textuelle des récits*. Paris, Nathan.

ADAM, Jean-Michel (2009) *Genres de récits. Narrativité et généricité des textes*. Louvain-la-Neuve, Éd. L'Harmattan-Academia.

BENJAMIN, Walter (1994) "O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov" In: BENJAMIN, Walter *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo, Brasiliense.

BONITO, Marco (2015) *Processos da comunicação digital deficiente e invisível: mediações, usos e apropriações dos conteúdos digitais pelas pessoas com deficiência visual no Brasil*. São Leopoldo, Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS.

BRASIL (2015) Lei 13.146 *Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*.

BRUNER, Jerome (1991) "The narrative construction of reality". In: *Critical inquiry*, p. 1-21.

CASTELLS, Manuel (1999) *A sociedade em rede*. 6ª ed. São Paulo, Paz e Terra, v. 1.

DE CERTEAU, Michel (1994) *A invenção do cotidiano 1. artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Vozes.

FILHO, Paulo Romeu (2009) "A saga da audiodescrição no brasil" In *Blog da Audiodescrição*, 21 out. 2009. Acesso em: 19 nov. 2020. Disponível em: <http://www.blogdaaudiodescricao.com.br/a-saga-da-audiodescricao-no-brasil>

GENETTE, Gérard (2007) *Discours du récit*. Paris, Ed. Seuil.

HERMAN, David (1997) "Scripts, Sequences, and Stories: Elements of a Postclassical Narratology". In: *PMLA*, 112(5), 1046-1059.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2010) *Censos demográficos*. Acesso em: 19 nov. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=destaques>

JAMESON, Fredric (1981) *The Political Unconscious: narrative as a socially symbolic act*. UK, Methuen.

LÉVY, Pierre (1999) *Cibercultura*. 2ª ed. São Paulo, Editora 34.

LITS, Marc (1997) "Le récit médiatique: un oxymore programmatique?". In: *Recherches en communication*, vol. 7, no 7, p. 36-59.

LITS, Marc (2012) “Quel futur pour le récit médiatique?”. *Questions de communication*, n. 21, p. 37-48. doi : [10.4000/questionsdecommunication.6562](https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.6562).

LITS, Marc (2010) *Du récit au récit médiatique*. Bruxelles, Éditions De Boeck.

MACE, Ronald et.al (1991) J. “Accessible environments”. In: PREISER, Wolfgang, VISCHER Jacqueline and WHITE, Edward (Eds.) *Design interventions: toward a more humane architecture*. New York, EUA: [s.n.].

MARION, Philippe (1997) “Narratologie médiatique et médiagenie des récits”. In: *Recherches en communication*, vol. 7, no 7, p. 61-87.

MATA, María Cristina (2006) “Comunicación y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación”. In: *Fronteiras-estudos midiáticos*, v. 8, n. 1, p. 1-11.

MATTELART, Armand (2002) *História da sociedade da informação*. Trad. Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo, Loyola.

PINTO, Álvaro Vieira (2005) *O conceito de tecnologia*. São Paulo, Brasil: Contraponto.

PRINCE, Gerald (2008) Classical and/or Postclassical Narratology. *L'Esprit Créateur*, 48(2), 115-123, 2008.doi: [10.1353/esp.0.0005](https://doi.org/10.1353/esp.0.0005)

PROPP, Vladimir (1970) *Morphologie du conte*. Paris, Ed. Seuil.

REUTER, Yves (2007) *L'analyse du récit*. Paris, Armand Colin.

REVAZ, Françoise (2009) *Introduction à la narratologie*. Louvain-la-Neuve, De Boeck – Duculot.

RICOEUR, Paul (1983) *Temps et récit I: L'intrigue et le récit historique*. Paris, Ed. Seuil.

WIENER, Norbert (1954) *Cibernética e sociedade*. Trad. José Paulo Paes. 2ª ed. São Paulo, Brasil: Editora Cultrix.

WOLTON, Dominique (2010) *Informar não é comunicar*. Trad. Juremir Machado Da Silva. Porto Alegre, Sulina.

ZALLO, Ramón (2011) *Estructuras de la comunicación y de la cultura: políticas para la era digital*. 1. ed. Barcelona, Editorial Gedisa.



ARTÍCULOS

Las prácticas profesionales escolares desde la perspectiva del profesorado en formación inicial: una aproximación a sus enfoques y concepciones

*Por Juanita Rodríguez Pech,
Pedro Alamilla Morejón y otros*

Asentamientos informales y espacio urbano: accesibilidad, estructuras de oportunidades y adversidades. Una aproximación en base a estudio de casos

Por Virginia Bertotto y Walter F. Brites

Vinculaciones lecturales: entre los leyentes, las TIC y los textos literarios

Por Sofía Natalia Fernández

Músicos del Alto Uruguay: la trayectoria de los dueños de banda hacia fines del siglo XX

Por Guillermo Luis Castiglioni y Ricardo Fank Ríos

Alegoría y realismo: desplazamientos, desbordes, montajes en tres escritores argentinos contemporáneos

Por Mauro Horacio Figueredo

LAU
2019

Las prácticas profesionales escolares desde la perspectiva del profesorado en formación inicial: una aproximación a sus enfoques y concepciones

The Practicum from pre-service teachers' perspectives: an approach to their boarding and concepts

Juanita Rodríguez Pech* Pedro Alamilla Morejón ** Helbert A. Estrella Ceme*** Eddy P. Arceo Arceo****

Ingresado: 27/06/20 // Evaluado: 06/07/20 // Aprobado: 13/09/20

Resumen

Las prácticas profesionales escolares son un aspecto fundamental para la formación profesional; diversas teorías coinciden en que el estudiante precisa tanto del conocimiento como de la experiencia para desarrollar las competencias requeridas en el campo laboral, lo cual motiva la realización de investigaciones sobre este tema. Este artículo analiza los elementos de las prácticas profesionales escolares (concepción, objetivo, expectativas, actividades realizadas y contribución a la formación profesional) desde la opinión de estudiantes de Licenciatura en Educación, con base en cuatro enfoques: asignatura, aprendizaje, aplicación y profesionalización. Se concluye que los estudiantes valoran la profesionalización como el enfoque más importante asociado con las prácticas profesionales escolares.

Palabras clave: formación profesional docente - práctica profesional escolar - enfoques de la práctica profesional - experiencias de los estudiantes.

Abstract:

The practicum is a main aspect in professional training; several theories agree the relevance of knowledge and experience to develop the student competencies required in the workplace; that motivates research on this topic. This article analyzes the elements of practicum (conceptualization, objectives, expectations, activities carried out and contribution to professional training) from the opinion of students of the bachelor of education, based on four approaches: subject, learning, application and professionalization. It is concluded that students value professionalization as the most important approach associated with professional school practices.

Keywords: pre-service teacher education - practicum - practicum approach - student teachers experiences.

Juanita Rodríguez Pech

* Especialista en el campo de la Educación en las áreas de currículo y formación de profesores, Doctora en Investigación Educativa por la Universidad de Granada, España, Profesora Titular de la Facultad de Educación de Universidad Autónoma de Yucatán.
E-mail: ropech@correo.uady.mx

Pedro Alamilla Morejón

** Especialista en el campo de la Educación en las áreas de currículo y docencia, Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Yucatán, Profesor Titular de la Facultad de Educación de Universidad Autónoma de Yucatán
E-mail: amorejon@correo.uady.mx

Helbert Alfonso Estrella Ceme

*** Especialista en el Campo de la Educación en las áreas de docencia, humanidades y administración Educativa, Maestro en Educación en el área de docencia e investigación por la Universidad Santander, Profesor Asociado de la Facultad de Educación de Universidad Autónoma de Yucatán.
E-mail: helbert.estrella@correo.uady.mx

Eddy Paloma Arceo Arceo

**** Especialista en el campo de la Educación en las áreas de Docencia y Administración Educativa, Maestra en Educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo, Profesora Asociada de la Facultad de Educación de Universidad Autónoma de Yucatán.
E-mail: paloma.arceo@correo.uady.mx

Cómo citar este artículo:

Rodríguez Pech, Juanita; Alamilla Morejón, Pedro et al (2020) "Las prácticas profesionales escolares desde la perspectiva del profesorado en formación inicial: una aproximación a sus enfoques y conceptualizaciones". Revista La Rivada 8 (15), pp121-141 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-15/articulos/271-las-practicas-profesionales-escolares>



Introducción

Para lograr la competencia en toda profesión, es primordial contar con dos aspectos básicos y que a la vez se encuentran vinculados: el conocimiento y la experiencia, los cuales son el reflejo de la formación integral. En el ámbito de la educación, particularmente en el desempeño docente, una forma de conjuntar ambos es a través de la práctica educativa (Alamilla, 2003).

La formación profesional de un docente es un proceso al que contribuyen tanto las acciones formativas intencionales como las experiencias no intencionales (Serra, Krichesky y Merodo, 2009: 197). Dicho proceso está configurado a partir de una serie de etapas, que han sido descritas por Serra, Krichesky y Merodo (2009) y Bullough (2000), citados por Vaillant (2009), quienes coinciden en reconocer cuatro etapas principales:

La etapa previa a la formación inicial, donde el futuro profesor desarrolla una idea acerca de la enseñanza, a partir de sus propias experiencias escolares.

Los estudios académicos o formación inicial docente, en los que se produce el primer contacto con teorías relacionadas con aspectos pedagógicos.

Las prácticas de enseñanza e iniciación profesional en instituciones educativas, que permiten al profesorado en formación poner en práctica y desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes propias del educador.

La formación permanente o perfeccionamiento de la enseñanza, referida como la fase en la cual emplea las herramientas necesarias para desempeñarse en el campo laboral y moldea su práctica profesional de acuerdo con sus experiencias.

En el marco de este proceso, las prácticas de enseñanza, entendidas como prácticas profesionales escolares, son todas aquellas experiencias formativas reguladas que tienen lugar en escenarios escolares reales. Tales experiencias significan una forma de iniciación profesional, por cuanto enfrentan a los futuros docentes a una serie de tareas que, dependiendo de la naturaleza específica del proyecto de prácticas a realizar, pueden involucrar uno o varios de los siguientes asuntos (Beca y Boerr, 2009: 110): (a) conocer a sus estudiantes; (b) diseñar el currículo y la enseñanza; (c) conocer la institución en la que se insertan, así como los roles, las políticas y el contexto; (d) aplicar la teoría y práctica aprendidas previamente; entre otras. Por todo lo anterior, puede considerarse que dicha etapa representa una transición a la vida profesional o período de inserción al campo laboral.

Debido a la importancia de esta etapa en la formación y desarrollo profesional docente, resulta relevante investigar las opiniones de los estudiantes de Licenciatura en Educación, que han llevado adelante sus prácticas profesionales escolares, con la finalidad de comprender cómo conceptualizan dicha experiencia desde su perspectiva. Para fines de este estudio, es necesario establecer la diferencia existente entre los conceptos de práctica educativa, práctica profesional y práctica profesional escolar.

La práctica educativa se conceptualiza como un conjunto de soluciones al problema de cómo enseñar. Algunos determinantes de esta práctica son: la experiencia docente, la naturaleza de la disciplina que se enseña y el conocimiento pedagógico. Se la piensa también “como un proceso de solución de problemas en que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean” (Gómez, 2008: 31).

Por su parte, Robinson y Kuin (1999), citados por Gómez (2008: 31) definen la práctica educativa de manera acotada, como la demanda de una solución a problemas educativos y las condiciones y restricciones bajo las cuales tal solución debe ser encontrada. La práctica educativa es considerada como “algo fluido, huidizo, difícil de limitar con coordenadas simples y, además, compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc.” (Zabala, 2006: 14).

En lo que respecta a la práctica profesional, debe entenderse como el ejercicio de tareas que aseguran la producción de servicios y bienes concretos, o bien como actividades ocupacionales y sociales que se llevan a cabo dependiendo del contexto, sobre la base de acciones que implican conocimientos, técnicas y en ocasiones, formación cultural, científica y filosófica (González, 1978, citado por Díaz-Barriga et al. 1990: 88). La práctica profesional “se vincula con la actividad en el puesto de trabajo” (Gairín, 2015: 15).

Por otra parte, las prácticas profesionales escolares se refieren a situaciones didácticas que aproximan a los estudiantes a la práctica profesional real, a través de simulaciones en distintos escenarios (Sayago y Chacón, 2006: 57).

Al respecto, Alamilla (2003: 27) destaca que las prácticas profesionales escolares permiten a quienes las realizan observar y detectar los problemas que comúnmente se enfrentan en el trabajo, reconocer los errores que se precisan corregir en forma oportuna y verificar los logros obtenidos. De este modo, los practicantes se vuelven capaces de tomar decisiones y adecuarlas a la realidad que se vive en el contexto, lo que requiere necesariamente de la reconstrucción de la experiencia adquirida durante la práctica.

Las prácticas profesionales escolares y su papel en la formación profesional docente

En general, las prácticas profesionales escolares constituyen una parte importante de la formación universitaria, ya que contribuyen a aproximar los saberes académicos adquiridos a la realidad profesional, favoreciendo así una formación que sea acorde con el contexto laboral real (González y Evia, 2011: 211).

Debido a la naturaleza compleja de la labor docente, las experiencias que las prácticas profesionales escolares aportan a los estudiantes son un componente muy importante en su formación (Morales, 2016: 48). Al respecto, Edelstein (2011: 85) menciona que el docente trabaja en situaciones específicas, para las cuales no existen procedimientos estandarizados, estableciendo de esta forma la pauta para considerar a las prácticas profesionales como un eje prioritario de estudio.

“El educador en proceso de formación aprende a comprender la realidad en la que actúa para poder transformarla” (Muñoz, Quintero y Munévar, 2002: 4), de allí la relevancia de las prácticas profesionales en la formación de los futuros educadores, puesto que permitirán, además de brindarle una preparación académica, convertirlo en un agente de transformación y cambio social.

Bolívar (2000), citado por Robles, Maldonado, Gallegos (2012: 3-4), expone que las prácticas profesionales escolares permiten integrar al alumno al contexto profesional, para contrastar la realidad con el aprendizaje adquirido en el aula, promoviendo su incorporación a la cultura organizacional de la institución educativa.

Finalmente, se considera que las prácticas profesionales escolares propician la incorporación de los estudiantes al mundo laboral, toda vez que vincula a la universidad con dicho ámbito (Beloki, Ordeñana, Darreche, et. al., 2011: 240). Además, estos autores señalan que tales experiencias permiten a los practicantes conjuntar y contrastar la teoría y la práctica, así como construir el conocimiento profesional.

Las prácticas profesionales escolares en la Licenciatura en Educación en la Unidad Multidisciplinaria Tizimín de la Universidad Autónoma de Yucatán

Las condiciones para la concreción de la práctica profesional escolar son determinadas por la escuela encargada de la formación o por las autoridades superiores correspondientes; sin embargo, la manera de llevarse a cabo siempre tendrá componentes comunes: “La estructura de la práctica obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y las condiciones físicas existentes” (Zabala, 2006: 14).

En su mayoría, la literatura sobre el tema de las prácticas profesionales escolares propone establecer su realización desde el plan de estudios como una estrategia a nivel institucional, ya que resulta esencial para la formación de las competencias del profesionista (Díaz Barriga, 2006; Ibarrola, 1987; Tejada, 2005; Villa y Poblete, 2004; Zabalza, 2004, citados en Macías, 2012: 2).

Lo anterior, apoya la idea expuesta por León, Gallegos y Vázquez, (2016: 94), quienes entienden que en el campo de la educación, los estudiantes deben aplicar en los diversos niveles educativos, de forma teórica y práctica los contenidos curriculares vistos durante su formación.

El Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI) de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY, 2012: 68) dispone que todos los programas educativos de licenciatura incluirán las prácticas profesionales escolares dentro de sus planes de estudio y deberán efectuarse preferentemente fuera de la facultad.

En el caso particular de la Licenciatura en Educación, que se ofrece en la Facultad de Educación de la UADY, la asignatura “Práctica profesional” se ubica en el octavo semestre del plan de estudios, se considera que para entonces el alumno ha adquirido las competencias suficientes y necesarias para desenvolverse de manera profesional y eficiente en un escenario real. Dicha asignatura cuenta con una duración de 160 horas presenciales, equivalente a 4 créditos, que representan el tiempo total que el alumno debe cumplir en la práctica.

La práctica profesional escolar puede llevarse adelante en una organización pública o privada, la cual es denominada “unidad receptora”, misma que propone proyectos donde los alumnos pudieran insertarse. A partir de esto, el alumno desarrolla un proyecto relacionado con alguna de las áreas que configuran su perfil de egreso: docencia, currículo, administración educativa y orientación educativa.

Como parte de la asignatura, el profesor supervisa la práctica profesional escolar utilizando un instrumento de registro de observación. Los criterios de evaluación y aprobación se vinculan con la elaboración y entrega de diarios de práctica, la integra-



ción de un portafolio de evidencias, la elaboración de un plan de desarrollo profesional y la participación en un encuentro anual de prácticas profesionales.

Propósitos del trabajo

El presente trabajo tiene como propósito describir las opiniones de los estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación, acerca de los elementos que conforman las prácticas profesionales escolares (conceptuación, objetivo, expectativas, actividades efectuadas, contribución a su formación profesional y situaciones imprevistas), desde los distintos enfoques en cómo son concebidas: asignatura, aprendizaje, aplicación y profesionalización.

Marco teórico: diversos enfoques en la práctica profesional escolar

De acuerdo con Latorre y Blanco (2011: 38), la producción científica en torno a las prácticas profesionales escolares o prácticum ha estado centrada en diversos temas, uno de los cuales se relaciona con las expectativas, percepciones y valoraciones respecto de estas. Dicha temática es la que será abordada en este trabajo desde la opinión de quienes realizan las prácticas profesionales escolares.

Por otra parte, en la literatura revisada a propósito de este estudio, se advierten por lo menos cuatro enfoques desde los cuales se conciben las prácticas profesionales escolares como: (a) materia o asignatura de un plan de formación; (b) ambiente propicio para el aprendizaje; (c) escenario para la aplicación del conocimiento; (d) elemento de la formación que favorece la profesionalización en el practicante. Desde cada enfoque, es posible identificar ciertas conceptualizaciones, propósitos, funciones y contribuciones de las prácticas profesionales escolares en el proceso de formación de docentes. A continuación, se exponen las ideas más relevantes asociadas con cada enfoque.

Las prácticas profesionales escolares como materia o asignatura en un plan de formación

En diversos trabajos de investigación, las prácticas profesionales escolares o prácticum son referidas como una de las asignaturas fundamentales en el plan de estudios de los futuros profesionales de la educación (García, 2007, citado por Armengol, Castro, Jariot, Massot y Sala, 2011: 73). Se trata de una materia en la cual se llevan a cabo las prácticas externas curriculares que se desarrollan en programas universitarios de formación del profesorado (Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra y Maestre, 2015: 415).

En el contexto español, de acuerdo con el Libro Blanco de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), la materia de prácticas persigue el objetivo de complementar y enriquecer los aprendizajes y la preparación profesional de todos los estudiantes reforzando la conexión teórico-práctica (Lago, Ponce de León y Sánchez, 2012: 131).

Asimismo, es una asignatura que coloca a los estudiantes ante situaciones complejas, en las que deben aplicar sus conocimientos y habilidades, ya sea que estos ha-

yan sido aprendidos previamente en otras asignaturas, o no (Navío, 2004 y Carson, 2004, citados por Armengol et al. 2011: 73). Por lo anterior, puede decirse que se trata de la asignatura que contiene el mayor potencial dentro de la formación de los educadores, por cuanto promueve aprendizajes profesionales y personales, además de que sus aportaciones también alcanzan al profesorado y a las entidades receptoras (Darreche, Ordeñana y Beloki, 2011: 8-9).

La asignatura o materia de prácticum varía entre programas e instituciones en cuanto a su duración, estructura y el lugar que ocupa en el programa educativo en conjunto, pudiendo estar alineada con los cursos de distintas maneras (Beck y Kosnik, 2000; Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman y Stevens, 2009, citados por Aspden, 2017: 129).

Se concluye entonces que las prácticas profesionales escolares son, aunque no exclusivamente, “una materia troncal de gran significación y relevancia para los futuros docentes” (Latorre y Blanco, 2011: 36). Lo anterior justifica su inserción como elemento medular en cualquier programa de formación inicial del profesorado.

Para el presente estudio, este enfoque define a las prácticas profesionales escolares como la materia en la cual tienen lugar una serie de experiencias de forma externa, pero, al mismo tiempo, auspiciadas por el programa educativo. El objetivo a perseguir por el alumnado es el cumplimiento de un determinado número de horas y de condiciones establecidas como requisito para la aprobación de la materia. Un rasgo importante en este enfoque es que las actividades a realizar deben coincidir con el perfil de egreso de la carrera. Como resultado de esta experiencia, los practicantes obtienen los créditos que el plan de estudios determina y cumplen con un requerimiento necesario para obtener el título correspondiente.

Las prácticas profesionales escolares como espacio de aprendizaje

Una de las nociones más recurrentes en la literatura acerca del prácticum es aquella en la cual se lo describe como espacios o momentos de la formación profesional cuya finalidad es generar aprendizajes.

En este mismo sentido, Macías (2012: 6) define a las prácticas profesionales escolares como “la integración del estudiante en un contexto de aprendizaje situado en escenarios reales, con la finalidad de posibilitarle la adquisición de las competencias necesarias para el ejercicio profesional”.

Por su parte, Carr y Kemmis (1988) y Pérez (1993), citados en Sayago y Chacón (2006: 58), señalan la adquisición que en ella se produce tanto de competencias como de valores, intereses y actitudes característicos de la profesión como una característica relevante en la conceptualización de las prácticas profesionales escolares.

Respecto de estos últimos, González y Fuentes (2011: 62) han destacado el impacto de las prácticas de enseñanza en aprendizajes propios del dominio afectivo y emocional, los cuales se originan cuando el practicante ajusta sus expectativas acerca de sus intervenciones y sus relaciones y aprende a reconocer sus éxitos y sus fracasos, así como también a modificar sus acciones según se requiera (Beca y Boerr, 2009: 110).

López y Romero (2004, citados en Latorre y Blanco, 2011: 37) destacan el potencial formativo de las prácticas profesionales escolares, posibilitando de esta manera



el desarrollo de conocimientos y de competencias profesionales requeridas para ejercer la docencia.

González y Fuentes (2011: 57-60), afirman que, durante el período de prácticas profesionales escolares, los futuros profesores comienzan a resolver la confrontación teoría-práctica al tener que resituar sus saberes teóricos ante las demandas prácticas del contexto en el que se desenvuelven, lo que conlleva al análisis de lo que conocen, lo que deberían conocer, la forma en que han obtenido conocimiento y la utilidad del mismo. De este modo, el alumnado confronta implícitamente sus experiencias escolares con las experiencias ocurridas en las prácticas, además de que coteja su papel pasivo como estudiante con el rol más activo que debe asumir en los escenarios dinámicos e inciertos donde se producen las prácticas.

Las prácticas profesionales permiten a los estudiantes conocer las implicaciones que conlleva la práctica de la docencia (Morales, 2016: 47; Haigh y Ell, 2014, citados en Aspden, 2017: 129). En este mismo sentido, Alamilla (2003) explica que las prácticas profesionales escolares permiten a los estudiantes observar y registrar los acontecimientos que se originan en la cotidianeidad del trabajo escolar, así como a desarrollar una comprensión más realista de dichos sucesos.

En conclusión, como señalan Liston y Zeichner (1997), citados por Sayago y Chacón (2006: 58), las prácticas profesionales escolares tienen una función de aprendizaje constante en la enseñanza, más allá de la demostración y aplicación de saberes adquiridos durante la formación.

Para fines del presente trabajo, este enfoque define a las prácticas profesionales como todas aquellas oportunidades que permiten a los estudiantes desarrollar sus habilidades a partir del contacto con escenarios educativos reales. En este sentido, el propósito principal de las prácticas es continuar aprendiendo a través de actividades que los capaciten para tomar decisiones y resolver problemas propios de la actividad profesional. En este marco, la contribución de las prácticas es primordialmente, la comprensión de la realidad de la docencia y el desarrollo de competencias para su ejercicio.

Las prácticas profesionales escolares como escenarios de aplicación de lo aprendido

La aplicación, entendida como la transferencia de los saberes adquiridos a situaciones concretas en escenarios reales, ha sido descrita ya sea como condición o como finalidad de las prácticas profesionales escolares. En este sentido, dichas experiencias les permiten a los estudiantes practicar sus habilidades como enseñante, así como ver manifestadas una variedad de filosofías educativas (Morales, 2016: 47; Haigh y Ell, 2014, citados en Aspden, 2017: 129).

De igual manera, las prácticas profesionales escolares favorecen la contextualización, el análisis y contraste de los saberes adquiridos en la formación académica, respecto de diferentes temáticas o asuntos, para acercarse a la resolución de problemas y situaciones de un modo crítico y reflexivo (Beloki, Ordeñana, Darreche, et al., 2011: 241).

Aplicación y aprendizaje están estrechamente ligados, especialmente en el enfoque de competencias, donde el uso de las capacidades adquiridas refuerza el dominio de estas. Aplicar lo que se aprende, perfecciona lo aprendido.

Al respecto de este enfoque, y en el contexto de las prácticas profesionales escolares, Tejada (2005: 16) expone que la acción o aplicación evidencia el conocimiento y lo revela. Y es que, como indica Le Boterf (1995: 18, citado por Tejada, 2005: 16), dado que la competencia y su puesta en marcha están ligados esencialmente, el ejercicio es indispensable para que la capacidad adquirida se mantenga. De igual modo, Mertens (1998: 47, citado por Tejada, 2005: 17), se refiere a este vínculo, al señalar que, durante la aplicación y práctica de las capacidades adquiridas, también es posible aprender y desarrollar la competencia.

Este es el sentido que adoptan las prácticas profesionales escolares en la UADY (2012: 68), ya que, en su Modelo Educativo para la Formación Integral, son descritas como el ejercicio guiado y supervisado relacionado con un programa educativo de licenciatura, en el que se le permite al estudiantado utilizar las competencias que ha desarrollado y/o desarrollar otras nuevas, en un contexto profesional real.

Desde esta perspectiva y para fines de este estudio, las prácticas profesionales se definen como los espacios en los cuales los profesores en formación ejercen la docencia y, al hacerlo, utilizan los aprendizajes previos. Vistas de este modo, las prácticas generan en los estudiantes la expectativa de evidenciar las destrezas que se han adquirido, a través de actividades que precisamente les permitan establecer el vínculo entre lo que ya saben y la realidad en la cual es posible demostrarlo. De esta manera, su principal contribución es la oportunidad de llevar a la práctica lo aprendido como teoría.

Las prácticas profesionales escolares como elemento de profesionalización

Finalmente, uno de los enfoques más abordados en la literatura acerca de las prácticas profesionales escolares se relaciona con la posibilidad que ofrecen a los estudiantes para “vivir y probarse como un profesional, interiorizar y desarrollar el ‘ser’ y el ‘hacer’ de la profesión de educador” (Darreche, Ordeñana y Beloki, 2011: 3).

En este mismo sentido, Latorre y Blanco (2011: 36) destacan que la experiencia que el alumnado obtiene en el período de prácticas profesionales “es decisiva en la comprensión del mundo laboral y el campo profesional de los aspirantes a profesor”. Esta comprensión se favorece ya que las prácticas profesionales escolares permiten al alumnado identificar y reconocer la complejidad del campo profesional (Beloki, Ordeñana, Darreche, et al., 2011: 240).

Un componente fundamental en esta conceptualización de las prácticas profesionales es la reflexividad con la cual se espera que se produzcan las experiencias formativas. En este sentido, Morales (2016: 48) define a las prácticas profesionales como “determinados espacios, provistos para que los profesores novatos reflexionen, aprendan y desarrollen su profesionalidad.

Liston y Zeichner (1997), citados por Sayago y Chacón (2006: 58), plantean que las prácticas profesionales deben priorizar la autorreflexión y valoración de las acciones realizadas, como “experiencias estimuladoras hacia el conocimiento de sí mismo y la capacidad para aprender permanentemente”.

Por su parte, Carr y Kemmis (1988) y Pérez (1993), citados por Sayago y Chacón (2006: 58), mencionan que las prácticas profesionales escolares deben permitir a los

futuros docentes realizar un análisis sobre su práctica y reconocer los rasgos éticos de la enseñanza.

Por otra parte, destacan en este mismo enfoque las aportaciones que consideran a las prácticas profesionales como experiencias con sentido vocacional. Tal es el caso de González y Fuentes (2011: 62), quienes señalan que las prácticas profesionales escolares impactan en la formación de actitudes personales y profesionales, en especial en lo relativo a la vocación hacia la profesión, ya que su idea puede verse reforzada (o no); en las prácticas profesionales, los futuros profesores se “prueban a sí mismos” y analizan sus cualidades en función del éxito o fracaso que la experiencia les produce.

De igual manera, Sayago, Chacón y Rojas (2008: 554) sostienen que tales experiencias permiten al futuro docente reafirmar y consolidar su imaginario como formador, así como incrementar su compromiso por la docencia.

En conclusión, las prácticas profesionales escolares son estratégicas para el proceso de socialización profesional, al permitirle al alumnado insertarse en la cultura profesional por medio de la experimentación en contextos reales de sus futuras actividades (González, Fuentes y Raposo, 2006, citados en Latorre y Blanco, 2011: 36).

Para fines de este trabajo, este enfoque define a las prácticas profesionales como espacios de la formación inicial en los que es posible reflexionar acerca de la profesionalidad, con miras a su desarrollo. Su principal propósito es permitir al practicante conocer cómo se desarrolla la actividad profesional dentro de las organizaciones. En virtud del componente de reflexividad que distingue a este enfoque, se espera que el alumnado analice el significado de la docencia a partir de actividades que le permitan identificar fortalezas y áreas de oportunidad, y de este modo contribuyan a la consolidación de su identidad profesional.

Método

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, de alcance descriptivo, siguiendo un diseño de encuesta, en el que participaron 23 estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación de la Facultad de Educación en la Unidad Tizimín de la Universidad Autónoma de Yucatán, que integraban en su totalidad la generación 2015 – 2019. Dichos estudiantes se encontraban llevando adelante las prácticas profesionales escolares, como parte de los requisitos establecidos para cubrir los créditos de su plan de estudios.

Para la recolección de los datos se utilizó el instrumento denominado “Opiniones de estudiantes universitarios de educación acerca de las prácticas profesionales escolares”, el cual fue diseñado considerando la intención del estudio.

El instrumento estuvo compuesto por dos secciones. En la primera, constituida por 24 ítems, se solicitó a los estudiantes opiniones ante cinco indicadores: (a) definición del concepto de prácticas profesionales escolares, (b) objetivo de las prácticas profesionales escolares, (c) expectativas respecto de las prácticas profesionales escolares, (d) congruencia entre las actividades que se realizan y los propósitos de las prácticas profesionales escolares, y (e) contribución de las prácticas profesionales escolares a la formación profesional del licenciado en Educación. Para cada indicador se diseñaron ítems relacionados con cuatro dimensiones asociadas con los enfoques de la práctica profesional escolar previamente planteados en el marco teórico: (a) asignatura, (b) aprendizaje, (c) profesionalización y (d) aplicación.

La valoración de las respuestas se efectuó por medio de una escala de estimación. En los primeros cuatro indicadores, se pidió asignar puntajes del 1 al 4, donde 4 representó la respuesta más apegada a la opinión y 1, la que menos relación tiene con la opinión del participante; en el quinto indicador, se solicitó asignar puntajes del 1 al 8, por el número de ítems que constituyeron ese apartado.

En la segunda sección del instrumento, se pidió al participante mencionar al menos una situación imprevista, no planeada o inesperada, que hubiera acontecido durante la práctica profesional escolar.

Para el análisis de los datos, se llevó a cabo la sumatoria de los resultados obtenidos para cada uno de los ítems, dentro de cada indicador. Como resultado de esta operación, se obtuvo el índice de relevancia del ítem. En los primeros cuatro indicadores, el intervalo osciló entre 23 y 92 puntos; y en el caso del último indicador, el intervalo rondó entre 23 y 184 puntos.

Para determinar los puntajes totales y conocer el índice de relevancia de cada dimensión, se procedió a la sumatoria de todos los ítems pertenecientes a cada una de ellas, con independencia del indicador del que formaba parte. Luego, se precisó la dimensión que más destacó en cada sujeto, considerando aquella en la que consiguió el mayor puntaje, a partir de lo cual se obtuvo la moda (mo) de los datos, es decir, la dimensión más frecuente. Esto último permitió determinar el enfoque de la práctica profesional escolar más representado en las opiniones de los participantes.

Resultados

En términos generales, los resultados muestran que las opiniones de los estudiantes están conformadas por una amalgama de enfoques, lo que lleva a concluir que la percepción que tienen de las prácticas profesionales escolares es multidimensional. No obstante, y como se ha señalado, el análisis permitió identificar el enfoque predominante para cada estudiante entre todos aquellos que se pusieron de manifiesto a través de sus respuestas.

Después de analizar los datos recabados, en cuanto a la definición de práctica profesional escolar, el mayor índice de relevancia lo alcanzó el ítem “aplicación de los conocimientos adquiridos, mediante el ejercicio docente en una institución educativa” (78 puntos), ligado a la dimensión de aplicación. Lo siguió el ítem “momentos de la formación inicial del profesorado en los cuales los estudiantes pasan tiempo en un escenario educativo, con el propósito de desarrollar sus habilidades como docente” (63 puntos), relacionado con la dimensión de aprendizaje. El siguiente ítem según el índice de relevancia fue “espacio provisto para que los estudiantes de educación reflexionen, aprendan y desarrollen su profesionalidad” (56 puntos), vinculado con la dimensión de profesionalización. De acuerdo con su importancia, el cuarto ítem fue “materia en la cual se llevan a cabo las prácticas externas curriculares que se desarrollan en programas universitarios de formación del profesorado” (33 puntos), asociado con la dimensión “asignatura”.

Con base en lo anterior, se extrae que para el indicador “definición de prácticas profesionales”, el mayor índice de relevancia lo obtuvo la dimensión “aplicación”, mientras que el menor correspondió a la dimensión “asignatura”.

En cuanto a los “objetivos de las prácticas profesionales escolares”, el mayor índice de relevancia lo consiguió el ítem “adquisición de experiencias que faciliten la in-



serción en el campo laboral” (82 puntos) relacionado con la dimensión de aprendizaje. Lo siguió el ítem “poner en práctica los conocimientos que han adquirido de forma teórica” (64 puntos) asociado con la dimensión de aplicación. El siguiente ítem según el índice de relevancia fue “conocimiento de las actividades profesionales dentro de las organizaciones educativas” (58 puntos) vinculado con la dimensión profesionalización. De acuerdo con su importancia, el cuarto ítem fue “cumplir con las horas de práctica establecidas en el plan curricular de la licenciatura” (26 puntos), ligado a la dimensión de asignatura. Con base en lo anterior, se advierte que en el presente indicador el mayor índice de relevancia lo alcanzó la dimensión “aprendizaje”, mientras que el más bajo correspondió a la dimensión “asignatura”.

Al analizar las expectativas de los participantes en relación con las prácticas profesionales escolares, el mayor índice de relevancia lo consiguió el ítem “adquisición de experiencias que faciliten la inserción en el campo laboral” (76 puntos) vinculado con la dimensión aprendizaje. Seguidamente, consideraron que esperan “conocer de cerca las fortalezas y áreas de mejora como profesionales de la educación” (67 puntos), ítem correspondiente a la dimensión de profesionalización. El siguiente ítem según su importancia fue “demostrar los aprendizajes adquiridos durante la carrera” (60 puntos) asociado con la dimensión aplicación. Por último, sus expectativas sobre las prácticas profesionales escolares les permiten percibir las como un mecanismo para “aprobar la asignatura de acuerdo con los requisitos establecidos en su plan de estudios” (27 puntos), ítem ligado a la dimensión “asignatura”. Con base en estos resultados, se concluye que la dimensión “aprendizaje” fue la que logró el mayor índice de relevancia, mientras que la dimensión “asignatura” obtuvo el menor.

Los participantes opinaron acerca de la congruencia entre las actividades que se realizan y los propósitos de las prácticas profesionales escolares, para lo cual se propusieron una serie de ítems asociados con las dimensiones anteriormente mencionadas. Se encontró que el mayor índice de relevancia lo obtuvo el ítem “las actividades ayudan a comprender la realidad cotidiana de la enseñanza” (72 puntos) vinculado con la dimensión profesionalización. Lo siguió el ítem “las actividades permiten relacionar lo aprendido con la realidad del entorno educativo” (55 puntos), correspondiente a la dimensión de aplicación. El siguiente ítem según su importancia fue “las actividades coinciden con las competencias genéricas y específicas del perfil del Licenciado en Educación” (52 puntos) ligado a la dimensión de asignatura. Finalmente, se ubicó el ítem “las actividades preparan para la toma de decisiones y/o resolución de problemas propios de la profesión” (51 puntos) perteneciente a la dimensión de aprendizaje.

Asimismo, los participantes opinaron en cuanto a la contribución de las prácticas profesionales en su formación profesional. Para ello se propusieron ocho ítems, dos por cada dimensión; por lo tanto, algunos índices se incrementaron. Se encontró que el mayor índice de relevancia lo obtuvo el ítem “contribución al crecimiento y desarrollo como futuro miembro del gremio profesional” (132 puntos) correspondiente a la dimensión de aprendizaje. Lo siguió el ítem “contribución a la consolidación de la identidad profesional” (123 puntos) perteneciente a la dimensión de profesionalización. El ítem siguiente fue “contribución a la puesta en práctica de competencias adecuadas para la tarea de enseñar” (121 puntos) que corresponde a la dimensión de aplicación. El cuarto ítem según su relevancia fue “contribución a la reflexión de lo que significa ser docente” (118 puntos) de la dimensión de profesionalización.

Finalmente, al efectuar el cálculo total de cada dimensión en cuanto a la contribución de las prácticas profesionales en la formación profesional de los licenciados en Educación, se encontró que la dimensión de profesionalización obtuvo el mayor índice con 241 puntos, seguida por las dimensiones de aprendizaje y aplicación, ambas con 234 puntos. Al final se ubicó la dimensión de asignatura, con 119 puntos.

Al analizar los datos de forma global, se obtuvo que el 39% de los estudiantes universitarios encuestados afirmó que las prácticas profesionales escolares se relacionan con la profesionalización, mientras que el 26% manifestó que tienen que ver con el aprendizaje. El 17% de las opiniones estuvieron asociadas con la práctica profesional escolar como aplicación; el 9% expresó que se vinculan con una asignatura que forma parte del currículo de la licenciatura, y el 9% restante sostuvo que las prácticas profesionales escolares son una combinación de aprendizaje y aplicación.

Por último, se pidió a los participantes que describieran una situación imprevista o inesperada acontecida durante el transcurso de las prácticas profesionales. El análisis de estas respuestas se llevó a cabo categorizándolas de acuerdo con las dimensiones previamente señaladas. Se obtuvo un total de 28 respuestas, de las cuales 14 se refirieron a situaciones asociadas con la dimensión de aprendizaje, 12 correspondieron a la dimensión de aplicación, dos respuestas se relacionaron con la dimensión de asignatura y ninguna estuvo asociada con la dimensión de profesionalización. Se concluye que las situaciones imprevistas que se producen en las prácticas profesionales se vinculan principalmente con las dimensiones de aprendizaje y aplicación.

Discusión, conclusiones y recomendaciones

Respecto de la definición de las prácticas profesionales, los participantes las entienden primeramente como aplicación de los saberes adquiridos; en segundo término, como aprendizaje, profesionalización y, finalmente, como asignatura. Es importante destacar que en la literatura se encuentra más claramente definido el concepto de prácticas profesionales escolares que el concepto de práctica profesional como tal, lo cual se puso de manifiesto al conformar el concepto de práctica profesional presentado en este estudio.

Asimismo, la mayoría de los participantes consideran que el objetivo principal de las prácticas profesionales es el aprendizaje; luego le siguen la profesionalización, la aplicación y, finalmente, el cumplir con el propósito de una asignatura. En cuanto a las expectativas en relación con las prácticas profesionales, para la mayoría de los encuestados comprenden el aprendizaje, la profesionalización, la aplicación y, finalmente, la aprobación de la asignatura. Respecto de la congruencia entre las actividades que se realizan y los propósitos de las prácticas profesionales, se concluye que los participantes la asocian primeramente con la profesionalización, en segundo orden, con la aplicación, luego con la asignatura y, finalmente, la entienden como aprendizaje. En lo concerniente con la contribución de las prácticas profesionales a su formación profesional, las vinculan con una oportunidad de profesionalización, en segundo orden, las asocian al aprendizaje, luego a la aplicación y, finalmente, la comprenden como una asignatura.

Se puede conjeturar que los ítems de respuesta cerrada del instrumento se enfocan en situaciones previstas, planeadas o esperadas durante el transcurso de las prácticas profesionales. La mayoría de los encuestados coinciden en que estas se relacio-

nan con la profesionalización y el aprendizaje, mientras que en menor porcentaje las vinculan con la aplicación y también con una asignatura del programa de formación.

En cuanto a las situaciones no planeadas o inesperadas acontecidas durante las prácticas profesionales, los participantes las asociaron en su mayoría con aprendizajes y con aplicación de saberes, mientras que en menor cantidad las relacionaron con una asignatura y en ningún caso con la profesionalización.

Es posible que esto se deba a que no se están produciendo oportunidades de profesionalización durante las prácticas profesionales o bien, a que no las perciben como tales. Esto cobra sentido desde los recursos y experiencias con los que cuentan, con los que pueden reconocer las situaciones imprevistas relacionadas con el aprendizaje y la aplicación, a diferencia de la profesionalización en la cual aún están descubriendo.

Sin embargo, sí son capaces de reconocer y otorgar relevancia a las conceptualizaciones ligadas con la profesionalización, como ocurrió con los reactivos de dicha dimensión que conformaron el instrumento. De esto, puede deducirse que los estudiantes valoran la profesionalización como un aspecto fundamental derivado de la práctica profesional, aunque al parecer no están percibiendo de inmediato el impacto de tales experiencias en ese aspecto de su desarrollo profesional.

A partir de este estudio se reconoce que los estudiantes valoran la profesionalización como el enfoque más importante asociado con las prácticas profesionales escolares. Al respecto, en el estudio de Lynn (2017) se plantea que en las prácticas ocurre un significativo proceso de socialización que es fundamental para la incorporación al campo profesional y el desarrollo de la colegialidad. Los hallazgos del presente estudio coinciden con el de Koşar y Bedir (2019: 1014), quienes también afirman que las prácticas cumplen un papel sumamente esencial para preparar a los estudiantes para la profesión. Además, la experiencia de prácticas contribuye a desarrollar actitudes positivas hacia la profesión y a reafirmar la vocación (Selçuk y Genç, 2019: 158); un hallazgo similar al que reportan Busher, Gündüz, Cakmak y Lawson (2015: 17), quienes señalan que las prácticas contribuyen a la familiarización con los escenarios reales de la enseñanza y la comprensión de lo que significa ser un maestro de verdad.

El enfoque de prácticas profesionales como aprendizaje resultó ser el segundo más relevante. Esto coincide con los hallazgos de estudios similares, como el de Aghabarari y Rahimi (2020: 18), quienes sostienen que las prácticas profesionales permiten a los estudiantes expandir sus perspectivas acerca de la teoría y la práctica, y familiarizarse con los problemas propios de la profesión. De igual manera, Selçuk y Genç (2019: 158) exponen que la participación en prácticas profesionales permite mejorar las habilidades de los practicantes gracias al contacto con estudiantes reales y a la observación del desempeño de otros profesionales.

El tercer enfoque de importancia, según los hallazgos del presente estudio, es el de prácticas profesionales como aplicación de lo aprendido. En su estudio, Koşar y Bedir (2019: 1011) también notaron que los practicantes consideran a esta experiencia como efectiva para aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en entornos reales.

La identificación del enfoque predominante en las opiniones de los estudiantes permite distinguir algunas implicaciones de la interpretación que estos hacen de la experiencia de práctica, y también en qué medida se cumplen los propósitos de esta, contribuyendo con esto a la retroalimentación de la asignatura.

Desde el punto de vista del modelo educativo de la universidad en la cual tuvo lugar el estudio, las prácticas profesionales cumplen un triple propósito: aplicar lo

aprendido, adquirir nuevos aprendizajes, y favorecer la inserción laboral (UADY, 2012, p. 68). Adicionalmente, y en el caso de la Licenciatura en Educación, el programa de la asignatura persigue un propósito vinculado principalmente a la inserción laboral, expresado como la adquisición de características de empleabilidad por parte del estudiante, a través de la experiencia cercana con el mundo laboral. Como intención secundaria, se plantea el desarrollo de la profesionalidad en el practicante.

Como protagonistas de las prácticas profesionales, los estudiantes y sus opiniones acerca de ellas cobran especial relevancia para el análisis del logro y de las intenciones previamente expuestas, y su trascendencia en la formación profesional. Dadas las perspectivas que predominaron en el alumnado respecto de las prácticas profesionales escolares, se concluye que el trabajo efectuado en la Licenciatura en Educación y la manera en que dichas prácticas se conducen en la formación de los estudiantes están logrando posicionarlas no solamente como una asignatura del plan de estudios, sino como una oportunidad para reconocer el sentido pedagógico de las experiencias que se suscitan y la importancia que tienen en la conformación del perfil profesional al que aspiran.

No obstante, es posible plantear algunas implicaciones para la mejora de la asignatura de prácticas profesionales. En primer término, debe remarcarse que parte importante del contenido y de los propósitos de la misma se refieren a la gestión de los aspectos técnicos del proceso de prácticas, esto coincide con la intención declarada de ser un espacio para que el alumnado se aproxime a las vicisitudes del mundo laboral. De igual modo, la evaluación de la asignatura es congruente con este enfoque, ya que se basa en criterios relacionados con la realización técnica de la práctica, y con la aplicación y demostración de capacidades propias del perfil profesional. Con todo esto, podría esperarse que tales rasgos se vieran reflejados en la percepción del alumnado, pero como ya se ha reportado, la percepción de las prácticas como un requisito que debe cumplirse (asignatura) en el plan de estudios, resultó ser la menos relevante. Por el contrario, y como se ha señalado, predomina en los estudiantes una visión de las prácticas como espacio de profesionalización y de aprendizaje, lo que vuelve a la experiencia algo más trascendente.

Por esta razón, el desarrollo de este momento de la formación puede y debe ser mejorado. Sería conveniente reorientar el programa de la asignatura, de modo que abandone las cuestiones técnicas de la experiencia y privilegie la oportunidad que ofrece como espacio para el aprendizaje y la reflexión de forma autónoma, dado que ocurre justo cuando el alumnado está por concluir su primer trayecto de formación profesional.

Es necesario incorporar y alentar la reflexión de los practicantes acerca de sus propias experiencias, debido al impacto que este ejercicio tiene en el incremento de la capacidad de afrontar las demandas futuras (Lucero y Roncancio, 2019: 183). Ciertamente, el programa presenta un componente de reflexión crítica, que es menor en comparación de los otros rasgos previamente citados; convendría incrementar el peso de este componente en las intenciones, en el contenido y en la evaluación de la asignatura. Para ello, es recomendable que el programa plantee un modelo o mecanismo para la orientación, guía o, incluso, el análisis de las experiencias de la práctica, de modo que el alumnado recupere reflexivamente los aprendizajes adquiridos y los incorpore a su bagaje.

Finalmente, se considera que, del mismo modo que toda materia o espacio de aprendizaje “teórico” no debe estar desvinculado de su correspondiente aplicación,

las prácticas profesionales escolares no debieran estarlo del respectivo análisis de los supuestos y elementos teóricos involucrados en ellas, que además de favorecer a la profesionalización, reafirman a la teoría y a la práctica como elementos indisolubles en toda formación profesional, como se ha indicado desde el inicio de este trabajo.

Referencias bibliográficas

ALAMILLA, Pedro (2003) “Percepciones de las estudiantes que cursan el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Educación y Patria acerca de su práctica educativa”. *En el repositorio de la biblioteca de la Facultad de Educación*. Mérida, Yucatán, Universidad Autónoma de Yucatán. Tesis.

AGHABARARI, Mozhgan y RAHIMI, Mehrak (2020) “EFL Teachers’ Conceptions of Professional Development during the Practicum: Retrospective Perceptions and Prospective Insights”. *En Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, Vol. 5, no. 6, 1-19 [En línea]. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00084-0>

ARMENGOL, Carme; CASTRO, Diego; JARIOT, Mercè; MASSOT, Margarita y SALA, Josefina (2011) “El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación”. *En Revista de Educación*, vol. 354, no. 71-98 [En línea]. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos-re354/re35404.pdf?documentId=0901e72b811e1d2c>

ASPDEN, Karyn (2017) “The Complexity of Practicum Assessment in Teacher Education: An Examination of Four New Zealand Case Studies”. *En Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 42, no. 12, 128-143 [En línea]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165010.pdf>

BECA, Carlos y BOERR, Ingrid (2009) “El proceso de inserción a la docencia”. En VÉLAZ, Consuelo y VAILLANT, Denise (Coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España 109-118. OEI-Santillana.

BELOKI, Nekane; ORDEÑANA, María; DARRECHE, Leire; GONZÁLEZ DE LA HOZ, María; FLECHA, Ana; HERNANDO, et al., (2011) “Innovando el Practicum de Educación Social: una experiencia de trabajo colaborativo”. *En revista de Educación*, 354, 237-264 [En línea]. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_10.pdf

BUSHER, Hugh; GÜNDÜZ, Müge; ÇAKMAK, Melek y LAWSON, Tony (2015) “Student Teachers’ Views of Practicums (Teacher Training Placements) in Turkish and English Contexts: A Comparative Study”. *En Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 45, no. 3, 445-466 [En línea]. DOI: 10.1080/03057925.2014.930659

DARRECHE, Leire; ORDEÑANA, María y BELOKI, Nekane (2011) “La potencialidad del Prácticum en el desarrollo profesional de los educadores y educadoras sociales: una llamada a su revalorización”. *En Revista de Educación Social*, vol. 13, 1-11 [En línea]. http://www.eduso.net/res/pdf/13/prac_res_13.pdf

DÍAZ-BARRIGA, Frida; LULE, María; PACHECO, Diana; SAAD, Elsa y ROJAS-DRUMMOND, Silvia (1990) *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México, Trillas

EDELSTEIN, Gloria. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Argentina, Paidós.

GAIRÍN, Joaquín (2015) “Las comunidades de práctica profesional. Una breve introducción”. En GAIRÍN, Joaquín (Coord.): *Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación*. Madrid, Wolters Kluwer. (pp. 15-31). [en línea]. https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2015/153506/Las_comunidades_de_practica_profesional_BR_04.pdf

GÓMEZ, Luis (2008) “Los determinantes de la práctica educativa”. *Universidades*, no. 38, 29-39 [en línea]. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37303804.pdf>

GONZÁLEZ, Mercedes y FUENTES, Eduardo (2001). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70 [en línea]. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos-re354/re35403.pdf?documentId=0901e72b811e1d2b>

GONZÁLEZ, Xosé y HEVIA, Isabel (2011) “El Practicum de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado”. *En Revista de Educación*, no.354, 209-263 [en línea]. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos-re354/re35409.pdf?documentId=0901e72b811e1d31>

KOŞAR, Gülten y BEDIR, Hasan (2019) “A comprehensive evaluation of practicum experience: From the view of preservice EFL teachers”. *En International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, vol. 6, no. 4. 1001-1016 [en línea]. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/724>

LAGO, Pilar; PONCE DE LEÓN, Luis y SÁNCHEZ, Cristina (2012) *Manos a la obra y ¡¡¡a trabajar!!! Prácticas profesionales I*. San Vicente Alicante España, Editorial Club Universitario.

LATORRE, María y BLANCO, Francisco (2011) “El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación”. *En revista de Docencia Universitaria*, vol. 9, no. 2, 35-54 [en línea]. <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/269/public/269-532-3-PB.pdf>

LEÓN, Alma; GALLEGOS, María y VÁZQUEZ, Joaquín (2016) “La práctica escolar favorece la formación de profesionales para su inserción laboral”. *En Revista Bo-*



letín Redipe, vol. 5, no. 2, 94-105 [en línea]. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/38>

LUCERO, Edgar y RONCANCIO-CASTELLANOS, Katherin (2019). "The pedagogical practicum journey towards becoming an English language teacher". *En Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, vol. 21, no.1, 173-185 [en línea]. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.71300>

LYNN, Thomas (2017). "Learning to Learn about the Practicum: A Self-Study of Learning to Support Student Learning in the Field" [Abstract]. *En Studying Teacher Education*, vol. 13, no. 2, 165-178 [en línea]. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1149659>

MACÍAS, Erika (2012). "Significado de las prácticas profesionales. La experiencia de un grupo de alumnos de nutrición de la Universidad Guadalajara Lamar". *En revista Iberoamericana De Educación*, vol. 59, no. 3, 1-10 [en línea]. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1378>

MORALES, Yimer (2016). "Unveiling Pre-Service Teachers' Attitudes Towards Teaching: The Role of Pedagogical Practicums". *Profile*, vol. 18, no. 2, 47-61 [en línea]. DOI <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n2.49591>

MUÑOZ, José; QUINTERO, Josefina y MUNÉVAR, Raúl (2002). "Experiencias en investigación - acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia". *En Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, no. 1. <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>

ROBLES, Nora; MALDONADO, María y GALLEGOS, Víctor (2012) "Las prácticas profesionales como estrategia para contribuir al desarrollo de la formación académica". En el acta del congreso *APCAM 2012*. Chihuahua, Chihuahua [en línea]. <http://www.fca.uach.mx/apcam/2014/04/05/Ponencia%2088-UACH.pdf>

RODRÍGUEZ-HIDALGO, Antonio; CALMAESTRA, Juan y MAESTRE, Mar (2015) "Desarrollo de competencias en el practicum de maestros: ABP y Coaching Multidimensional". *En Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 19, no. 1, 414 - 434 [en línea]. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191COL8.pdf>

SAYAGO, Zoraida y CHACÓN, María (2006). "Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta". *En Educere*, vol. 10, no. 32, 55-56 [en línea]. <https://www.redalyc.org/html/356/35603209>

SAYAGO, Zoraida; CHACÓN, María y ROJAS, Morelba (2008) "Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios". *En Educere*, vol. 12, no. 42, 551-561 [en línea]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569016>

SELÇUK, Merve y GENÇ Ece (2019) "Beyond Practicum: Interplay between Prospective EFL Teachers' Conceptualizations of Field Experience and Teaching Career".



En Advances in Language and Literary Studies, vol. 10, no. 1, 154-162 [en línea]. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.10n.1p.154>

SERRA, Juan; KRICHESKY, Graciela y MERODO, Alicia. (2009) “Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina”. *En Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, no. 1, 196-208 [en línea]. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42163>

TEJADA, José (2005) “El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo”. *En Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, no. 2, 1-31 [en línea]. <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>

Universidad Autónoma de Yucatán (2012) “Modelo Educativo para la Formación Integral”. *Portal UADY* [en línea] https://www.dgda.uady.mx/media/docs/mefi_estudiantes.pdf

VAILLANT, Denise (2009) “Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente”. *En Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, no. 1, 27- 41 [en línea]. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdfvol42/iss12/8>

ZABALA, Antoni (2006) *La práctica educativa. Cómo enseñar*. (4^a. ed.). España, Graó

Opiniones de estudiantes universitarios del área de educación acerca de la práctica profesional

OBJETIVO: La finalidad del este instrumento es conocer tus opiniones respecto de la realización de tu práctica profesional desde su definición, objetivo, expectativa, contribución y situaciones imprevistas.

INSTRUCCIÓN: A continuación, se te presenta una serie de enunciados relacionados con la práctica profesional. Ordénalos de acuerdo con la importancia que le otorgas a cada uno, utilizando números del 1 al 4, donde 1 es menos importante y 4 el más importante.

Puedo definir prácticas profesionales como...	
La materia en la cual se llevan a cabo las prácticas externas curriculares que se desarrollan en programas universitarios de formación del profesorado.	
Los momentos de la formación inicial del profesorado en el cual los estudiantes pasan tiempo en un escenario educativo, con el propósito de desarrollar sus habilidades como docente.	
Los espacios provistos para que los estudiantes de educación reflexionen, aprendan y desarrollen su profesionalidad.	
La aplicación de los conocimientos adquiridos, mediante el ejercicio docente en una institución educativa, donde demuestran su destreza y experiencia.	
Considero que el objetivo de las prácticas es...	
Cumplir con las horas de práctica establecidas en el plan curricular de la licenciatura.	
Adquirir experiencia que facilite mi inserción en el campo laboral.	
Poner en práctica los conocimientos que he adquirido de forma teórica.	
Conocer la actividad profesional dentro de las organizaciones.	
Las expectativas que tengo de las prácticas profesionales son...	
Aprobar la asignatura de acuerdo con los requisitos establecidos.	
Demstrar los aprendizajes adquiridos durante la carrera.	
Desarrollar competencias que me ayuden a afrontar el campo laboral.	
Conocer más acerca de mis fortalezas y áreas de mejora como profesional de la educación.	
Ser contratado al finalizar mis prácticas.	

Las actividades que realizo durante la práctica profesional:	
Coinciden con las competencias genéricas y específicas de mi perfil como LE	
Me preparan para la toma de decisiones y /o resolución de problemas propios de la profesión.	
Me ayudan a comprender la realidad cotidiana de la enseñanza.	
Me permiten relacionar lo aprendido con la realidad del entorno educativo.	

INSTRUCCIÓN: A continuación, se te presenta una serie de enunciados relacionados con la práctica profesional. Ordénalos de acuerdo con la importancia que le tomas a cada uno, utilizando números del 1 al 8, dónde 1 es el menos importante y 8 el más importante.

La contribución de las prácticas en mi formación profesional es...	
Completar los créditos del plan de estudios.	
Cumplir con un requisito para poderme titular.	
Comprender las implicaciones que conlleva la práctica de la docencia.	
Poner en práctica competencias adecuadas por la tarea de enseñar.	
Practicar mis habilidades como enseñante.	
Reflexionar acerca de lo que significa ser docente.	
Crecer y desarrollarse como futuros miembros del gremio profesional.	
Contribuir a la consolidación de la identidad profesional.	

II. Menciona al menos una situación imprevista (no planeada, inesperada) acontecida durante la práctica:

“Muchas gracias por tu participación”

Asentamientos informales y espacio urbano: accesibilidad, estructuras de oportunidades y adversidades. Una aproximación en base a estudio de casos

Informal settlements and urban space: accessibility, opportunity structures and adversities. An approach based on case studies

Virginia Bertotto* y Walter F. Brites**

Ingresado: 30/03/20 // Evaluado: 11/06/20 y 30/09/20 // Aprobado: 31/10/20

Resumen

De manera descriptiva y comparativa, este artículo analiza un conjunto de asentamientos informales de la ciudad de Posadas (Argentina), poniendo énfasis no sólo en las condiciones socio-habitacionales de la población sino también en la estructura de oportunidades vinculadas a su lugar de vida. Partimos del supuesto de que la ubicación en el espacio oficia como una estructura de oportunidades con efectos directos en la calidad de vida de sus residentes, de modo que el entorno inmediato posibilita o no el acceso a externalidades diversas, como bienes y servicios y la participación en determinadas actividades y procesos sociales. Así, al margen de las condiciones del hábitat, el estudio aborda los constreñimientos estructurales de las políticas urbanas en relación a las condiciones de existencia que atraviesa la población, sin olvidar las prácticas individuales y/o colectivas que desarrollan para sortear las dificultades cotidianas.

Palabras clave: espacio urbano - estructura de oportunidades - hábitat - asentamientos informales.

Abstract:

In a descriptive and comparative way, this article analyzes a set of informal settlements in the city of Posadas (Argentina), emphasizing not only the socio-housing and habitat conditions, but also the structures of opportunities associated to the place of life within of the urban space in which they reside. We depart from the assumption that the location in the space works as an structure of opportunities directly affecting residents' living standards. Thus, the immediate environment might facilitate or not the access to various externalities, such as goods and services and the participation in certain activities and social processes. Thereby, beyond the habitat conditions, the study explores the structural constraints of urban policies, in relation to the conditions of existence that the residents are going through. In addition, it puts in focus of analysis the practices (individual and / or collective) that they develop to overcome the daily difficulties.

Keywords: urban space - opportunities structure - habitat - informal settlements.

**Virginia Bertotto**

* Licenciada en Antropología Social (FHyCS-UNaM)
E-Mail: virginia.bertotto@gmail.com

Walter F. Brites

**Doctor en Antropología Social y Magister en Políticas Sociales (PPAS-UNaM). Licenciado en Antropología Social (FHyCS-UNaM)- Investigador adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IESyH-CONICET).
E-Mail: briteswalter@yahoo.com.ar

Cómo citar este artículo:

Bertotto, Virginia y Brites, Walter F. (2020) "Asentamientos informales y espacio urbano: accesibilidad, estructuras de oportunidades y adversidades. Una aproximación en base a estudio de casos". Revista La Rivada 8 (15), pp142-157 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-15/articulos/272-asentamientos-informales-y-espacio-urbano>

Introducción

La situación de los asentamientos informales en la ciudad de Posadas es compleja y heterogénea. En los últimos años, las estadísticas oficiales evidencian que los barrios populares y la población que en ellos reside han aumentado significativamente. En paralelo, los problemas conexos al lugar de vida como el acceso a la vivienda y a los servicios socio-sanitarios, la situación dominial de la tierra y la integración respecto al ejido urbano, entre otros, han adquirido inusitada notoriedad. En 2016, el Relevamiento de Asentamientos Informales (RAI) de la Asociación Civil TECHO registró un total de 70 asentamientos, que en su totalidad albergaban a unas 12.490 familias; mientras que en el 2017 el Registro Nacional de Barrios Populares en Proceso de Integración Urbana (en adelante RENABAP) ha detectado a 93 los barrios populares en Posadas y el área capital.

Estos asentamientos emergieron en distintos puntos de la trama urbana y se han visto limitados por su ubicación dentro del espacio. Uno de los objetivos de este trabajo es analizar los constreñimientos estructurales sobre el hábitat y la calidad de vida de sus residentes comparando las estructuras de oportunidades relacionadas a su localización en el contexto de la ciudad. Consideramos que la población urbana dispone de recursos diferenciales para el aprovechamiento de las oportunidades que les brinda el medio en que se desenvuelven, como, por ejemplo, la accesibilidad al espacio urbano, la proximidad a las fuentes de trabajo, a la educación, a la salud, al transporte y a la recreación.

De modo general, esta problemática se vincula a la especificidad histórica de la ciudad, a su estructura urbana y a la objetivación de procesos socio-urbanos como la pobreza, la segregación y las desigualdades socio-espaciales resultantes. Entre las características coyunturales de Posadas, es ineludible la impronta que el proyecto hidroeléctrico Yacyretá ha generado a partir del aumento del nivel del río Paraná, que produjo la re-estructuración de la morfología urbana y cambios en los patrones de ocupación del espacio. Las obras que realizó la Entidad Binacional Yacyretá, como la construcción de la costanera, el saneamiento de arroyos y la reconexión de diferentes tramas de la ciudad, requirieron la remoción y relocalización de muchos asentamientos hacia una nueva periferia, donde se erigieron grandes complejos habitacionales (Brites, 2014). No obstante, en los últimos años, han emergido nuevos asentamientos, sumándose a los que permanecieron en los intersticios de la renovación urbana. Estos se localizan, en su mayoría, en la periferia sur de la ciudad, ligados a la disponibilidad de suelo excedente y a los vaivenes generales de la obra pública en el nuevo frente fluvial.

En algunos casos, los cambios en la ciudad han impuesto nuevas estructuras de oportunidades a residentes de algunos asentamientos, mientras que en otros casos han incrementado las desigualdades y adversidades para sus residentes. Desde esta perspectiva, debemos contemplar varios aspectos en el análisis de los asentamientos: su tamaño y densidad habitacional, su tiempo de consolidación (historicidad), su ubicación en el contexto de la ciudad, las dinámicas reivindicativas de sus habitantes, las oportunidades y/o amenazas del contexto y su relación con la legislación urbana y los poderes establecidos. Esta aproximación parte de la premisa de que, teniendo en cuenta que sus habitantes se ven condicionados en la mutua interacción con los procesos sociales y espaciales, los asentamientos no son unidades cerradas y autónomas.



Perspectivas conceptuales

La mayor parte de los asentamientos en Posadas pueden ser interpretados desde la categoría de “urbanización informal” (Clichevsky, 2000), un proceso socio-urbano que puede agruparse en base a dos transgresiones: 1- las que afectan al dominio del área ocupada o dominial, y 2- las que derivan del proceso de urbanización. Las primeras, sobre la informalidad dominial, remiten a la ocupación de tierras públicas o privadas (ocupaciones individuales o colectivas de una propiedad privada, loteamientos irregulares, etc.) sin la posesión de un título de propiedad. Las segundas aluden a la ocupación de tierras sin condiciones urbano-ambientales para ser usadas como residenciales: sin infraestructura adecuada, inundables, contaminadas, cercanas a basurales clandestinos, con dificultosa accesibilidad al transporte público y sin infraestructura sanitaria, entre otras. En ambos casos, la ilegalidad del acceso a la tierra conduce a la informalidad de la construcción del barrio y la vivienda (Clichevsky, 2000 y 2009).

La referencia a los asentamientos informales está nutrida por un amplio repertorio de denominaciones según las diferentes líneas de investigación y los referentes empíricos particulares a los que remiten. Así, han sido utilizados como sinónimos los términos villas, villas miserias, barrios precarios, tugurios, favelas, asentamientos y barrios populares, entre otros. Al margen de las recusables connotaciones muchas veces peyorativas y estigmatizantes, estas denominaciones buscan dar cuenta de espacios urbanos degradados con riesgo sanitario y/o ambiental. En correspondencia con Cravino y Varela (2008), sostenemos que tanto las villas como los asentamientos son parte de las urbanizaciones informales concebidas por los sectores populares. No obstante, como punto de partida de este trabajo, consideramos que la categoría de villa tiene poco potencial heurístico para pensar la realidad de Posadas. Las villas, surgidas en un contexto histórico particular de Argentina, se caracterizan por la precariedad socio-habitacional, el trazado irregular, la alta densidad poblacional y, fundamentalmente el crecimiento en altura de sus edificaciones. En este sentido, decidimos optar aquí por la categoría “asentamiento” para abordar la variedad de situaciones y prácticas que desarrollan los sectores de menores recursos para acceder a tierra, vivienda y servicios colectivos.

A pesar de que los asentamientos informales de Posadas expresan una heterogeneidad de características y condiciones, en todos ellos encontramos de manera extendida una práctica común: la producción social del hábitat. Apelando a los aportes de Flores Ortiz, entendemos bajo esta categoría a “todos aquellos procesos generadores de espacios habitables, componentes urbanos y viviendas que se realizan bajo el control de auto-productores y otros agentes sociales que operan sin fines de lucro” (Flores Ortiz, 2012:73). Sumado a esto, debemos tener en cuenta que son productores que trabajan bajo condiciones de adversidad, caracterizadas por la pobreza, la segregación, la falta de recursos y múltiples situaciones de riesgo.

Desde otra aproximación, coincidimos en que los asentamientos informales no sólo son espacios segregados, sino que constituyen factores de crecimiento urbano (García de Hernández, 2005). En su consolidación, abren paso a un mercado irregular del suelo promovido por sus propios pobladores, en base a un conjunto de prácticas y estrategias de acceso a la tierra, como las ocupaciones, el fraccionamiento del suelo y la venta informal de los lotes resultantes. Esta práctica produce ciudad

e incorpora usos urbanos no autorizados. En paralelo, el avance de ciudad legal a través de la planificación urbanística y nuevas obras públicas, transforman el entorno construido y generan revalorización del suelo urbano. Esto termina desatando potenciales cambios en la legislación urbana con la consecuente presión sobre los asentamientos informales, que muchas veces persisten en áreas intersticiales claves de la renovación. De acuerdo a lo anterior, el espacio urbano se define una y otra vez según la coyuntura de la dinámica social (Castells, 2008), contexto donde la localización del hábitat aparece asociada con su ubicación en la estructura social de poder (Pérez, 2004).

La problemática del suelo urbano, la propiedad de quienes la habitan y su acceso a los sectores populares, implica reconsiderar el análisis de las prácticas autogestionarias de los propios pobladores, la producción de vivienda y hábitat en los intersticios urbanos y la emergencia de los asentamientos como lugares de vida. Por otro lado, analizar hogares en contexto de adversidades conlleva prestar atención al repertorio de recursos y las estructuras de oportunidades a los que están expuestos, esto es, vincular el análisis micro con el análisis macro (Rojas, et al., 2013). El enfoque de activos y estructuras de oportunidades trata de “un esquema flexible e integral mediante el cual es posible considerar variables individuales del hogar y factores estructurales que no están bajo su control” (Hernández, 2012: 118).

Las estructuras de oportunidades se definen como posibilidades de acceso a bienes y servicios o al desempeño de actividades. Estas oportunidades inciden sobre el bienestar de los hogares, porque permiten o facilitan a los miembros del hogar el uso de sus propios recursos (Kaztman, 1999). Siguiendo a Kaztman, el concepto de activos no alcanza una significación unívoca si no está articulado a las estructuras de oportunidades que se originan desde el lado del mercado, la sociedad y el Estado. Si bien todos los hogares cuentan con recursos que se convierten en activos en la medida que permiten el aprovechamiento de las oportunidades que ofrece el medio, este trabajo incursiona en un tipo de estructura de oportunidad: aquella referida a las externalidades relacionadas al espacio urbano.

Finalmente, desde nuestra labor investigativa, nos interesa contribuir al conocimiento de la cuestión territorial mediante el abordaje de los problemas estructurales generados a partir de las políticas urbanas neoliberales, donde los derechos al espacio urbano y a la calidad de vida se ven reiteradamente vulnerados (Brites, 2017). Somos concluyentes en nuestro posicionamiento, desde el cual esperamos poder contribuir a pensar alternativas para construir ciudades menos desiguales y más justas e inclusivas.

Aproximación a los casos de estudio

Al abordar el análisis de los asentamientos de Posadas, re-problematizamos distintas categorías: lo público-privado, lo formal-informal, lo planificado/espontáneo, lo transitorio/permanente y lo legal/ clandestino, entre otras. Consideramos que estos asentamientos conjugan una heterogeneidad de situaciones de compleja y excepcional variabilidad que se expresan en un mix de características, como: a- trazados urbanos regulares e irregulares combinados; b- ocupaciones espontáneas/organizadas sobre tierras vacantes públicas y/o privadas; c- diferenciales condiciones de pobreza de sus residentes; d- acceso y tenencia no legal del suelo (pero con diferentes



acuerdos y negociaciones), e- auto-producción de viviendas y espacios colectivos con y sin involucramiento de la legislación y las normativas urbanas; d- accesos a servicios tanto por vía clandestina como “legal” provista por el Estado; e- asentamientos chicos y grandes, nuevos y viejos, densificados y poco densificados; f- viviendas, hábitat y servicios colectivos con diferentes evoluciones; g- localizaciones en áreas diversas, tanto próximas a la centralidad urbana como en la periferia.

De manera específica, esta última característica es de fundamental importancia, ya que refiere a las restricciones de su inserción en la trama urbana y las dinámicas socio-territoriales derivadas. Este abordaje no desconoce que las circunstancias de adversidad y riesgos a las cuales están expuestas las personas que viven en asentamientos se encuentran intrínsecamente relacionadas con la pobreza y las condiciones precarias del hábitat. No obstante, reconoce las oportunidades del entorno y/o constreñimientos asociados al espacio en el que se localiza cada asentamiento en particular. En otras palabras, la investigación se centra en el supuesto de que la ubicación en el espacio oficia como una estructura de oportunidades para la calidad de vida de sus residentes, de modo que el entorno inmediato posibilita o no el acceso a externalidades diversas, como bienes y servicios, el desarrollo de actividades y la participación en procesos sociales.

Desde esta perspectiva, actualmente podríamos identificar dos tipos de localización de asentamientos: 1- en contexto de revalorización urbana y 2- en contexto de expansión urbana. Los primeros se hallan más integrados al espacio urbano y al desarrollo de infraestructura, donde se presenta una mayor densidad de servicios y equipamiento comunitario, así como se elimina (o reduce) el gasto en transporte y se posibilita un acceso más amplio al mercado de trabajo urbano. Los asentamientos de la segunda categoría, en cambio, tienen una emergencia más tardía, se sitúan distantes de las áreas más urbanizadas de la ciudad, en zonas lejanas y aisladas, donde hay escaso desarrollo de infraestructura y servicios, más segregación socio-espacial y, por lo tanto, más adversidades para la calidad de vida.

De modo general, las familias que residen en asentamientos atraviesan por diferentes situaciones de vulnerabilidad. No obstante, han logrado desarrollar un modo de vida condicionado por las particularidades específicas de cada contexto en el que habitan. En este marco, creemos que la localización de cada asentamiento en el espacio urbano es una variable crucial al momento de analizar las adversidades u oportunidades del entorno, las posibilidades y limitaciones de acceder a recursos y servicios, de sortear las restricciones y aprovechar las ventajas del medio. La situación de cada asentamiento (y de cada hogar) se amalgama a la coyuntura urbana y a la capacidad de sus miembros para generar procesos organizativos de acción colectiva y producción social del hábitat.

En función de estas ideas, tomamos una serie de casos testigos emblemáticos, asentamientos que revelan características y atributos de las dos categorías aquí planteadas. Así, dentro del contexto de revalorización urbana, analizaremos la Chacra 181 y 178, muy próximas a las obras de tratamiento costero y al casco urbano; mientras que, por el lado de los asentamientos ubicados en contexto de expansión urbana, estudiaremos Los Lapachitos, Barrio Belén y Los Patitos II, situados en la periferia sur de la ciudad. **(Ver Figura 1)**

La Chacra 178

La Chacra 178 se ubica al oeste de la ciudad de Posadas, a unos pocos kilómetros del área céntrica, entre las avenidas Leandro N. Alem, Urquiza, San Martín y Tomas Guido. Este asentamiento expresa de manera singular la creciente polarización social y los grandes contrastes socio-espaciales en la zona, acentuados por su proximidad a la Reserva Urbana del arroyo Itá, a la bahía El Brete, a las recientes infraestructuras costeras y clubes náuticos y a los nuevos barrios residenciales para familias de alto poder adquisitivo que emergieron en sus cercanías, lo que en suma deviene en un fuerte proceso de revalorización urbana.

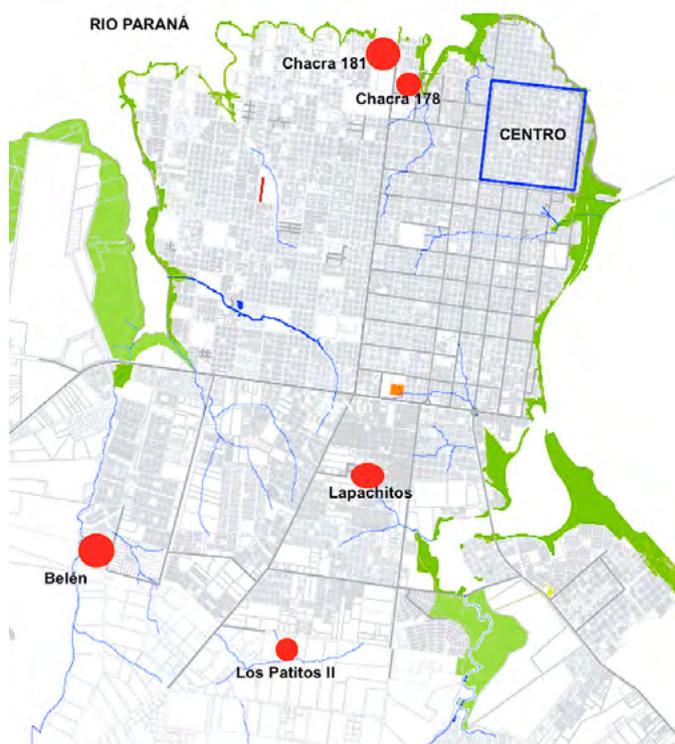


Figura 1. Mapa de Posadas y localización de los asentamientos estudiados. Fuente: elaboración propia en base a Google Maps.

El asentamiento data de unos 30 años y alberga a unas 120 familias, 600 personas aproximadamente (Municipalidad de Posadas, 2016). Desde su conformación, las familias apelaron a la autoconstrucción de sus viviendas, emplazadas en lotes irregulares, de alta densidad y en algunos sectores sin apertura de calles, lo que significó el hacinamiento para gran parte de su población.

Las tierras sobre las que se establece este asentamiento son de propiedad pública provincial y corresponden al Instituto de Previsión Social (IPS). En 2014, a raíz de un largo proceso de solicitud vecinal para iniciar el proceso de regularización de las tierras ocupadas, el IPS afrontó la mensura de los lotes y firmó un convenio de pago con las familias ocupantes. El acuerdo implicó el establecimiento de cuotas sociales a fin de que los vecinos pudieran cancelar el pago en “10, 15 o 20 años”, como comentaba un vecino de la chacra.

La Chacra 178 está localizada sobre un prolongado desnivel de suelo rocoso, donde las aguas servidas convergen hacia un pequeño arroyo que carece de entubamiento. La parte más alta de su perímetro está ocupada por la playa de servicios públicos municipales y la empresa constructora Maceva S.A., a la cual la municipalidad exigió a abrir una calle, lo que obligó a remover a un pequeño grupo de hogares construidos en ese espacio. Las familias perjudicadas fueron relocalizadas al barrio Néstor Kirchner -zona San Isidro- a través del programa de viviendas de la Fundación Madres de Plaza de Mayo. Las familias que permanecieron manifestaron su negativa a ser relocalizadas.

Podemos afirmar que la población de la chacra presenta, en general, cierto nivel de organización comunal, sobre todo en relación a la búsqueda de soluciones colectivas para el mejoramiento del hábitat. Así, frente al caso omiso del ente prestador del servicio de agua potable ante la solicitud de una esperada red de agua al interior

de la chacra, los vecinos, con recursos propios, adquirieron cañerías e hicieron una instalación que en su extensión atravesó lotes y viviendas. Como comentaba un vecino de la chacra: *“Hace años que nos vienen prometiendo, pero no nos dan solución. Creen que somos intrusos y que no les vamos a pagar... así que entre los vecinos nos juntamos y trabajamos por nuestra cuenta”*. Además, el barrio cuenta con un comedor comunitario que lleva a cabo sus actividades en la vivienda de una vecina y una sólida comisión vecinal, desde la cual se encauzan las demandas vecinales, como el pedido de mejora en la instalación del servicio de agua potable y la incorporación de una red cloacal.

Los residentes de este asentamiento tienen ciertas ventajas diferenciales en cuanto a su localización, a pocos minutos del centro de la ciudad y a escasos metros del principio de la avenida Costanera, en la zona del balneario El Brete. Por otro lado, disponen de un fluido sistema de líneas de transporte de pasajeros que pasan por las avenidas Urquiza, Leandro N. Alem y San Martín. Además, acceden al tendido de energía eléctrica y a la red de agua potable, que, aunque presenta intermitentes problemas de distribución, por el momento es sin costo. Los niños van a la escuela 645 Ejército Argentino y la población en general recurre al servicio de atención primaria de la salud (CAPS) ubicada a 200 metros del asentamiento. Esto significa que, a pesar de las carencias de sus residentes, los hogares del asentamiento tienen accesibilidad al sistema de salud pública, tanto al CAPS de referencia local como al hospital central de Posadas. Una vecina también mencionó el Programa de Asistencia Solidaria (PAS) que realiza operativos socio-sanitarios en la chacra, con buenos resultados. En opinión de un vecino: *“en general el barrio está bien, aunque hace falta mejorar algunas calles y el alumbrado público”*.

La Chacra 181

La Chacra 181 se formó en 1983 a partir del proceso de reasentamiento de parte de la población afectada por las extraordinarias inundaciones de la zona portuaria y la vieja Villa Blosset. En ese entonces, las familias fueron relocalizadas de manera transitoria sobre tierras públicas del Ejército Argentino, hecho que se prolongó hasta la actualidad. Luego de más 35 años, y finalizadas las obras de Yacyretá, el asentamiento quedó emplazado en un área de fuerte revalorización urbana, próximo al club náutico Pira Pytá y a barrios residenciales de sectores con alto poder adquisitivo. A juicio de muchos vecinos, hoy la chacra 181 manifiesta las *“ventajas de su localización”*. En este sentido, su situación es análoga a la de la Chacra 178, donde actualmente la proximidad al río y al balneario El Brete, las distancias cortas y la conectividad con otras áreas y sectores de la ciudad, constituyen circunstancias muy apreciadas entre sus residentes (Brites, 2019). En otras palabras, los residentes hacen un aprovechamiento de las oportunidades que brinda el medio en que se desenvuelven.

Hacia el 2015, la Municipalidad de Posadas relevó a 2250 personas -agrupadas en 450 familias- que residen en la Chacra 181, la cual abarca un predio de 12 hectáreas. En los últimos años, el problema de hacinamiento ha ido en aumento, agravado además por el acceso deficitario a infraestructura y servicios urbanos. En el relato de una vecina: *“el barrio tiene un problema de superpoblación”*. Esto se debe a la dinámica de población del lugar, en donde las familias originales fueron duplicándose mediante el crecimiento de los hijos y nacimiento de nuevos miembros. Esta

circunstancia ha repercutido de manera directa en el problema del déficit habitacional. Como exponía un vecino: *“En casi todas las familias, hay abuelos, nietos, tíos, a veces viven todos juntos”*.

La situación de pobreza en la que se encuentran subsumidas muchas familias, así como la precariedad del hábitat, ha redundado en el aumento de la vulnerabilidad de la población. Debido a lo anterior, se hacen presentes una multiplicidad de problemas y reclamos que van desde la falta de asistencia social hasta el mejoramiento de la provisión de agua potable y la acumulación de basurales en distintos puntos del asentamiento. A pesar de que la chacra ha escenificado otros problemas comunales, los reclamos que surgen día a día apuntan a la necesidad de mejora en la urbanización y regularización dominial.

En los últimos años, el gobierno ha comenzado varias gestiones de regularización/relocalización que no han prosperado, ya que la compra de tierras y el ordenamiento urbano implican acuerdos entre la administración provincial y nacional. Esta compleja situación ha dejado a muchos vecinos del emplazamiento con la incertidumbre ante una posible y futura relocalización, una circunstancia que los desalienta a hacer arreglos o mejoras en las viviendas. Sin dudas, la inseguridad sobre la propiedad de la tierra incide en las iniciativas e inversiones en el lugar.

A pesar de las circunstancias relacionadas a la vulnerabilidad socio-habitacional, la ubicación del asentamiento en el contexto urbano actual ofrece ciertas ventajas a sus residentes, ligadas a los procesos socio-urbanos más próximos: el espacio brinda más opciones para el contacto entre sectores sociales (menor fragmentación social), hay mayor densidad de servicios públicos, actividades comerciales, transporte, y de modo general, un entorno urbano circundante al río, propicio para el ocio y el esparcimiento. De todos modos, estos mismos factores vinculados al avance de la ciudad formal y los nuevos dispositivos urbanísticos hallan su correlato en una fuerte presión inmobiliaria que amenaza la permanencia de asentamientos en el área en el mediano plazo. **(Ver Figura 2)**

Los Lapachitos

Se trata de un asentamiento relativamente reciente, aún en consolidación, que se localiza al sur de la ciudad, en un área remanente -relicto de monte- entre el barrio Altos de Bella Vista y el barrio de viviendas sociales Los Lapachos. La denominación Lapachitos responde a una categoría creada y sostenida por sus habitantes y constituye a día de hoy un creciente elemento de identidad local entre sus residentes.

Este asentamiento se inició por medio de “tomas de tierras” organizadas en el 2011, mientras que los loteos, subdivisiones y aperturas de pasillos se sucedieron durante el 2012. Las tierras ocupadas son en parte fiscales y en parte de propietarios privados que las reclaman por medio de litigio. En el 2016, propietarios y apoderados legales plantearon a los vecinos la posibilidad de acción judicial de desalojo, lo que generó diferentes procesos organizativos, deliberativos y/o conflictivos entre vecinos. Su población proviene de los ciclos expansivos de familias de otros asentamientos y/o barrios populares de la zona, como el barrio San Jorge, San Onofre, San Marcos, barrio Hermoso, A-4, entre otros.

Tanto la ONG TECHO como la Municipalidad de Posadas han realizado diversos relevamientos en la zona, de los cuales se desprende que residen 335 familias, 1400 per-



Figura 2. Asentamientos Ch. 181 y 187 en zona renovada de la Bahía El Brete
Fuente: elaboración propia en base a Google Maps.

sonas aproximadamente. Los informes también han puesto de relieve las condiciones de precariedad habitacional y los crecientes riesgos socio-sanitarios en el lugar.

Actualmente el asentamiento ocupa un área muy extensa y con relativamente poca accesibilidad y conexión con la ciudad formal. Si bien el perímetro de la avenida Juan J. Paso, la calle 152 y otras calles adyacentes posibilitan el ingreso al asentamiento, hacia su el trazado de calles es poco frecuente e irregular, prevaleciendo los pasillos vecinales.

La mayor parte de los hogares de Los Lapachitos están

construidos con maderas tipo costeras, con techos de chapas de zinc y/o cartón y los pisos en general son de cemento alisado o de madera. No obstante, algunas viviendas, ubicadas sobre todo en el perímetro del asentamiento, presentan de manera aislada otras características, como construcción de mampostería, mayor dimensión y acceso formal y particular a servicios. Además, la ONG TECHO ha desarrollado importantes operativos e intervenciones, generando mejoras muy puntuales en las condiciones socio-habitacionales sobre un conjunto limitado de hogares. **(Ver Figura 3)**

Gran parte de la población de este asentamiento se encuentra por debajo de la línea de pobreza, muy condicionada por la falta de empleo estable y los bajos ingresos provenientes, en general, de la realización de un amplio repertorio de changas en cercanías de la zona: trabajos de albañilería, refacciones de viviendas, servicios domésticos, desmalezamientos y mantenimientos de jardines, entre otros. Muchos de los ingresos generados en estos trabajos temporarios remunerados a destajo se complementan con la inclusión de los vecinos y vecinas a distintos programas sociales, como la Asignación Universal por Hijos o el Salario Social Complementario.

Los Lapachitos se emplaza mayormente sobre un suelo deprimido, arcilloso y atravesado por ramificaciones de vertientes y arroyos, que derivan en grandes “bañados” y afectan a una parte sustancial de sus residentes. Esta situación se ve aún más comprometida ante la presencia de letrinas próximas a cursos de agua o humedales, que, además de la contaminación, provoca diferentes conflictos inter-vecinales, como aseguraba uno de los vecinos del lugar.

La cuestión del saneamiento ambiental es otra variable a tener en cuenta para analizar la vulnerabilidad sanitaria de la población. Hacia el interior del asentamiento no hay servicio de recolección de residuos domiciliarios y la basura a menudo es eliminada por medio de quema a cielo abierto, produciendo un deterioro ambiental con todas las consecuencias que ello implica para la salud de los residentes, como la inhalación de gases tóxicos, material particulado, dioxina, furanos, etc.



Figura 3. Foto pasillo interno al asentamiento.
Fuente: archivo fotográfico de los autores.

En el plano socio-territorial, la localización distante con respecto a las áreas de mayor consolidación urbana de la ciudad impone algunas restricciones. Las estructuras de oportunidades vinculadas a la movilidad urbana y a los servicios son muy limitadas, los costos del transporte y la carencia de espacios de esparcimiento y de infraestructura comunitaria pueden ser interpretados como adversidades, tanto para la búsqueda de trabajo, como para la integración con otros sectores sociales. En este sentido, las diferentes combinaciones entre estructura de oportunidades y capacidades -como resultado de activos/pasivos- de los hogares redundan en distintos grados de vulnerabilidad (Kaztman y Filgueira, 2006).

Si bien los residentes de este asentamiento experimentan muchas dificultades asociadas al entorno urbano y al hábitat, gradualmente han desarrollado una importante tarea de provisión de servicios a partir de actividades que consideran necesarias, como la extensión de redes de agua, alumbrado, plantación de árboles, mantenimiento de pasillos, implementación de comedores comunitarios, entre otros.

Los Patitos II

El asentamiento Los Patitos II está ubicado en la periferia sur de Posadas, a unos 14 kilómetros del casco urbano de la ciudad. En el área se encuentran grandes conjuntos de viviendas sociales, como los barrios Néstor Kirchner, Autódromo y San Isidro. La cercanía a estos barrios provoca expectativas entre los residentes del asentamiento, quienes asumen la posibilidad de que el Estado avance sobre sus tierras a fin de construir viviendas sociales de las cuales podrían ser adjudicatarios, o bien que los relocalicen en pos de construir otro complejo habitacional. Las tierras son en parte fiscales y en parte pertenecen a dueños privados. Algunos lotes son cuidados por los mismos vecinos y vecinas “para que no se ocupen”, evitando así el aumento de tensiones y conflictos con los propietarios, quienes los visitan/controlan periódicamente.

Hacia el 2016, el Relevamiento de Asentamientos Informales (RAI) de TECHO detectó a 90 familias residiendo de manera permanente en Los Patitos II. El asentamiento data de 1991, y las viviendas que levantaron los propios pobladores fueron mayormente hechas de madera reciclada (taperas) y chapas de cartón. Podemos definir al poblamiento original del asentamiento como “ocupación espontánea”, en cuanto fue progresiva, no planificada y fuertemente ligada a relaciones de parentesco y lazos de reciprocidad entre sus pobladores. Las primeras familias que se asentaron en el lugar vivían en zonas aledañas. Dentro de las representaciones que giran alrededor de la cuestión de la propiedad de la tierra entra a jugar fuertemente el trabajo in-

vertido en el lote en los comienzos del asentamiento. Así, en el relato de los primeros pobladores, el sitio aparece caracterizado como “*todo pajonal*”, “*lleno de piques*”, con un terreno sumido en el barro y la humedad. Hasta hace unos pocos años, Los Patitos II se encontraba en una situación de crecimiento poblacional, donde, citando a un vecino: “*cada uno compraba un pedazo de terreno y ahí por lo menos para recuperar un poco vendía un pedacito y así se fue llenando*”. Las formas de pago por los lotes subdivididos -en ocasiones con viviendas o “mejoras”- implicaba dinero en efectivo, aunque también se permitían permutas por motos, muebles, etc.

La disposición espacial del asentamiento y las características del entorno favorecieron a los primeros vecinos para el establecimiento de pequeñas olerías, chancherías y otras actividades productivas domiciliarias (como huertas o kioscos), fundamentales para la generación de recursos y la subsistencia familiar. La mayor parte de los residentes se dedican a la realización de changas o trabajos a destajo, primando el trabajo doméstico por parte de las mujeres. Estos ingresos son complementados con otros programas sociales como la Asignación Universal por Hijo y el Salario Social Complementario, entre otros.

La localización en el espacio peri-urbano, muy distante a zonas céntricas de la ciudad, impone severas adversidades y constreñimientos para la calidad de vida de la población, sobre todo en referencia a las posibilidades de inserción al mercado formal de trabajo. Hasta principios de 2017, la provisión de agua se hacía por medio de camiones cisterna que cargaban un número limitado de tanques colocados estratégicamente en el asentamiento. Por otro lado, prevalece aún la luz solidaria y “enganchados” a los postes de luz con derivaciones de una familia a otra. En este aspecto, el asentamiento presenta un alto índice de vulnerabilidad territorial y un hábitat deficiente en relación a los servicios básicos. Existe una sola vía de acceso al asentamiento y el transporte público es muy discontinuo. Los costos del transporte y el tiempo de espera y traslado, extremadamente prolongado, dificultan la salida del barrio para algunos vecinos, una situación que potencia el aislamiento y la segregación.

La historia de Los Patitos II pone de reflejo las vivencias cotidianas y adversas de las familias que, a pesar de ello, generan acciones para la dotación de bienes y servicios de consumo colectivo, enmarcadas en la producción social de hábitat. Así, actualmente, cuentan con una Comisión Vecinal y una Comisión Pro Tierra. Desde el 2015, los vecinos han emprendido acciones articuladas con la ONG TECHO, lo que permitió la construcción de unas 27 viviendas de emergencia financiadas por el Gobierno provincial.

Desde el 2017, el asentamiento se encuentra en el RENABAP por lo que sus residentes accedieron a un Certificado de Vivienda Familiar, instrumento que les permitiría solicitar tanto la conexión formal a los servicios (como agua, energía eléctrica, cloacas, etc.) así como acreditar un domicilio legal ante cualquier autoridad pública (sea esta nacional, provincial o municipal) y/o entes y empresas privadas. En este sentido, al margen de las adversidades del medio en que residen, las posibilidades de articulación con las políticas públicas se traducen en “activos” y/o “recursos” que disponen los hogares para legitimar su situación, acceder a servicios y garantizar su permanencia.

Asentamiento Barrio Belén

Hacia el sur-oeste de la ciudad, en la zona de Itaembé Miní, se sitúa el barrio Belén. Su poblamiento se inicia hacia el 2000 mediante la toma progresiva y organi-

zada de tierras, consolidando en poco tiempo un asentamiento informal. De acuerdo al Relevamiento de Asentamientos Informales (RAI 2016), el asentamiento actualmente alberga a unas 500 familias. El área en el que se localiza el barrio Belén es de exuberante vegetación y, al igual que en Los Patitos II, la densidad poblacional es relativamente baja. El paisaje con características más rurales que urbanas se traduce en la presencia de granjas y clubes que aprovechan esta situación, como el Club de Camioneros, Club de Suboficiales de la Policía de Misiones y el Club Sarandí.

Desde el principio de su formación, la lejanía y la inaccesibilidad a los servicios han puesto de relieve la vulnerabilidad socio-territorial. El barrio deja al descubierto los problemas de distancias y segregación socio-espacial en la medida en que está muy alejado con respecto a las áreas más urbanizadas de la ciudad y depende de un discontinuado y deficiente servicio de transporte urbano para salir del asentamiento. En la expresión de un vecino: *“es una travesía ir y venir al centro de la ciudad”*, haciendo alusión a los tiempos, las distancias y los costos. No obstante, los residentes del asentamiento suelen hacer uso de los servicios disponibles en el cercano complejo habitacional Itaembé Miní, fundamentalmente para el acceso a escuelas, CAPS, comercios y minimercados, a los que se puede ir a pie o en bicicleta. **(Ver Figura 4)**

El barrio Belén se caracteriza por los altos niveles de pobreza de su población (familias con bajos ingresos y con necesidades básicas insatisfechas). Por otro lado, la precariedad habitacional y de infraestructura en el barrio hace que el hábitat presente adversidades para la vida colectiva e individual. Las viviendas están construidas mayoritariamente en madera, aunque también hay construcciones y anexos hechos en mampostería. Muchas viviendas tienen problemas de hacinamiento y letrinas. Un vecino manifestaba que la mayor parte de las viviendas se han levantado progresivamente por medio de la autoconstrucción y la ayuda mutua entre vecinos. La ONG TECHO también ha construido viviendas de emergencia en el barrio. Hacia el interior del asentamiento no hay un definido trazado en cuadrículas, sino que prevalecen los pasillos.

El acceso al servicio de agua potable ha sido un problema sostenido en el asentamiento y recurrente en los reclamos de los vecinos. La empresa de agua SAMSA, en acuerdo con la Municipalidad de Posadas, dispuso canillas públicas con baja presión para el barrio. Por otra parte, la empresa de electricidad EMSA distribuyó un corto tendido eléctrico de baja potencia para las familias (“luz social”), pero sin alumbrado público. Los vecinos afirman que la imposibilidad de acceder a servicios formales de conexión domiciliaria está vinculada a la falta de los títulos de propiedad de las tierras o permisos de ocupación. De modo general, las conexiones fueron realizadas por los propios vecinos y, en muchos casos, el tendido se sostuvo en base a una cadena de pases, de una familia a otra.

En la historia del barrio podemos comprender cómo los vecinos se han organizado en base a los problemas y adversidades que debieron afrontar. Ya en el proceso de conformación del asentamiento, los pobladores empezaron a experimentar las dificultades relacionadas a su nuevo lugar de residencia, compartiendo los problemas con sus pares, buscando interpretarlos para asociarse y trabajar y/o reclamar mejoras. Se trata entonces de un proceso de construcción de demanda agregada, que redundó en la emergencia de nuevos actores colectivos y nuevas formas de acción social. La vivencia cotidiana y la socialización en torno a los problemas colectivos del barrio motivaron las primeras iniciativas asociativas, tales como la junta de fir-

mas y presentación de petitorios para gestionar la instalación de un tanque de agua para reserva. Así, los procesos socio-organizativos que comenzaron a materializarse tuvieron como escenario un hábitat cargado de carencias, donde los residentes, con el transcurrir del tiempo, fueron conformando asociaciones con base territorial. Un vecino recuerda: *“fuimos sobre la marcha organizándonos para resolver los problemas... después si ya conformamos una comisión vecinal”*.



Figura 4. Mapa ubicación asentamiento periferia sur de Posadas.
Fuente: Elaboración propia en base a Google Maps.

La situación de este asentamiento es compleja, pues claro está que las distintas combinaciones de riesgos posibles determinan varias configuraciones de adversidades: aumento de la segregación socio-espacial, acceso limitado al transporte público y/o privado, escasez de servicios básicos, falta de equipamiento comunitario, desempleo y/o empleos precarios, entre otros. La precariedad y vulnerabilidad socio-habitacional hacia el interior del asentamiento es una problemática que se redimensiona con la escasez de oportunidades del entorno con consecuencias directas para la calidad de vida de las personas.

Conclusiones

De modo general, en este trabajo advertimos que los asentamientos de Posadas no son todos iguales y que su estudio no puede quedar desvinculado de su ubicación en el espacio urbano. En este sentido, consideramos que, si bien la problemática está estrechamente ligada a las desventajas estructurales relacionadas al hábitat y la condición de pobreza, éstas se redimensionan con la segregación y la localización diferencial de cada asentamiento en el espacio. Así, al margen de los problemas habitacionales puntuales de cada asentamiento y reconociendo que el aprovechamiento de las estructuras de oportunidades dependerá de los recursos y activos con que cuenten los hogares, sostenemos que las influencias del entorno urbano en el que se localiza obran como una estructura de oportunidades y/o adversidades para la vida local de sus residentes.

A grandes rasgos, en Posadas podemos diferenciar dos tipos de localización: por un lado, los asentamientos que se sitúan en áreas periféricas, aisladas y segregadas socio-espacialmente, donde hay escaso desarrollo de infraestructura, servicios y oportunidades para la vida urbana. Por otro, aquellos que se hallan más integrados al espacio urbano, donde la revalorización urbana y la proximidad posibilitan mayor

accesibilidad en áreas neurálgicas y el desarrollo de actividades en la ciudad. Esto genera una circunstancia que favorece a sus pobladores, pero que, a la vez, puede amenazar su permanencia debido a la especulación sobre sus tierras, programas de intervención y cambios en la legislación/ordenamiento urbano.

Los habitantes que residen en asentamientos más alejados y distanciados de la ciudad conllevan una vida con mayores adversidades y operan sobre ellos altos costos y dificultades cotidianas. En otras palabras, el abordaje de las desventajas estructurales que implica el vivir en asentamientos (hábitat deficitario, precariedad, riesgo e incertidumbre) debe ser analizado a la luz de los procesos de la ciudad y de la distribución desigual en el territorio de satisfactores básicos: acceso al mercado de trabajo, al espacio urbano, a infraestructura y servicios (escuelas, hospitales, centros de salud, espacios de recreación), todos ellos elementos que definen una situación que disminuye fuertemente la calidad de vida de un conjunto poblacional.

Por otro lado, hemos señalado que el conjunto de los hogares que habitan en estos asentamientos, por encontrarse en situaciones de precariedad habitacional y un hábitat deficitario e inadecuado, vivencian diversas situaciones de vulnerabilidad y riesgos. A la vez, esta situación despierta distintos tipos de agencia que develan a sus residentes como estructuradores de sus lugares de vida por medio de prácticas organizativas y productoras de hábitat. En este sentido, la territorialidad es un aspecto muy importante en estos asentamientos, puesto que es un factor que posibilita la construcción de identidades, facilitando procesos socio-organizativos. Así, las prácticas que van desde la autoconstrucción de la vivienda hasta la gestión colectiva de los componentes del hábitat se traducen en experiencias cotidianas de apropiación del espacio.

En esta dirección, nuestra investigación puso de relieve un proceso en el cual el entorno juega un papel destacado, configurando tanto constricciones, como determinadas estructuras de oportunidades. Si bien las situaciones de vulnerabilidad socio-geográfica condicionan formas precarias de hábitat que acarrearán múltiples restricciones, las experiencias de producción social del hábitat ponen de relieve diferentes situaciones de agencia, expresadas en eventos especiales de carácter organizativo y local que implican la participación en espacios de deliberación pública.

Referencias bibliográficas

BRITES, Walter (2014) "Procesos socio-urbanos complejos. Hacia un abordaje multidimensional de la ciudad de Posadas, Argentina". En MILLÁN, M. y BRITES, W. (Comp.): *Ciudades Vivas. Imaginaciones sobre el territorio*. Posadas, Editorial Creativa.

BRITES, Walter (2017) "La ciudad en la encrucijada neoliberal. Urbanismo mercado-céntrico y desigualdad socio-espacial en América Latina". *Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 9(3), 573-586. <https://doi.org/10.1590/2175-3369.009.003.a014>

BRITES, Walter (2019) *Ciudades, teorías e investigación urbana: una aproximación a los procesos urbanos de Posadas y Encarnación*. Buenos Aires. CICCUS.

CASTELLS, Manuel (2008) *La cuestión urbana*. Ciudad de México, Siglo XXI.



CLICHEVSKY, Nora (2000) "Informalidad y segregación urbana en América Latina. Una aproximación". En CEPAL. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5712/1/S00100859_es.pdf

CLICHEVSKY, Nora (2009) "Algunas reflexiones sobre informalidad y regularización del suelo urbano". *Revista Bitácora Urbano Territorial*. 14(1): 63-88.

CRAVINO, Cristina & VARELA, Omar (2008) "Mil nombres para mil barrios. Los asentamientos y villas como categorías de análisis y de intervención". En CRAVINO C. (Org) *Los mil barrios in-formales*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires. Pp 45-64.

FLOREZ ORTIZ, Enrique (2012) *Producción social de la vivienda y el hábitat. Bases conceptuales y correlación con los procesos habitacionales*. México, HIC.

GARCÍA DE HERNÁNDEZ, Norma (2005) "Los asentamientos informales en las ciudades latinoamericanas. De espacios segregados a factores de crecimiento urbano" En *Actas del XI Seminario de Arquitectura Latinoamericana. Pensamiento y propuesta 20 años del Sal*. Universidad Autónoma Metropolitana, México.

HERNÁNDEZ, Diego (2012) "Activos y estructuras de oportunidades de movilidad: Una propuesta analítica para el estudio de la accesibilidad por transporte público, el bienestar y la equidad". *EURE* (Santiago), 38(115), 117-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612012000300006>

KAZTMAN, Rubén (1999) *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD Uruguay)/Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, Oficina de Montevideo).

KAZTMAN, Rubén & FILGUEIRA, Fernando (2006) *Las normas como bien público y como bien privado: reflexiones en las fronteras del enfoque AVEO*. Serie Documentos de Trabajo del IPES / Colección Aportes Conceptuales, 4, 1-34.

MUNICIPALIDAD DE POSADAS (2015) *Diagnóstico del estado de situación de asentamientos en el municipio de Posadas 2014-2015*. Coordinación del programa de regularización de espacios públicos y provisión de agua.

ONG TECHO (2016) *Relevamiento de Asentamientos Informales 2016*. Disponible en <http://relevamiento.techo.org.ar/index.html>

PÉREZ, Soledad (2004) "Identidades urbanas y relocalización de la pobreza". En *Revista Intersecciones en Antropología N° 5*. Facultad de Ciencias Sociales- UNCPBA. pp. 177-186.

ROJAS, María del Carmen, MEICHTRY, Norma Cristina, AMARILLA VELAZCO, Blas, VÁZQUEZ, Juan Carlos, CASTILLO, Julio Javier, & ALFONSO, Emilce. (2013) "Vulnerabilidad y Riesgo en Asunción, Paraguay. Re-enfocando la discusión mediante la aplicación de un dispositivo para pensar la vulnerabilidad social y el riesgo de la vivienda para la salud". *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(1), 9-21.

Vinculaciones lecturales: entre los leyentes, las TIC y los textos literarios

Among readers, ICT and literary texts

Sofía Natalia Fernández*

Ingresado: 05/10/20 // Evaluado: 16/10/20 // Aprobado: 28/10/20

Resumen

El presente artículo es un fragmento correspondiente a la tesis “Entre los sujetos leyentes, las TIC y los textos literarios. Prácticas lectorales en los primeros años del Centro Educativo Polimodal N° 1” de la carrera de Licenciatura en Letras de la UNaM, defendida y aprobada en 2018.

Este trabajo tiene como objetivo desplegar diálogos, vinculaciones y reflexiones a partir de la Pedagogía de la Lectura y la Escritura, la Historia de la Lectura, la Etnografía, la Semiótica y el Análisis del Discurso para abordar el concepto de prácticas de lectura en un contexto escolar y en relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En este marco se llevará a cabo el análisis de la *figura del lector* que subyace y se construye en los primeros años de una institución educativa de nivel medio.

Palabras clave: lectura - educación - leyente - TIC - nivel medio



Abstract:

This article is an adapted fragment of the Thesis: “Among readers, ICT and literary texts. Reading practices in the early years of the Polimodal Educational Center No. 1” of the Bachelor in Language and Literatura degree course of UNaM, defended and approved in 2018.

This work aims to depict dialogues, links and reflections from Reading and Writing Pedagogy, Reading History (Historia de la lectura), Ethnography, Semiotics and Speech Analysis to deal with the concept of reading practices in a school context and in relation to Information and Communication Technologies. In this context, the analysis of the reader figure -underlying and constructed during the first years in a middle-level educational institution- will be carried out.

Keywords: reading - education - reader - ICT – high school



Sofía Natalia Fernández

**Profesora y Licenciada en Letras egresada de la UNaM.
Investigadora del Proyecto Lectura y Escritura en los Umbrales:
Diálogos entre la Escuela Media y la Universidad perteneciente al
Programa de Semiótica de la Secretaría de Investigación y Posgrado.
Docente en escuelas de nivel medio, común y técnico.
E-mail: sofiana04@gmail.com*

Cómo citar este artículo:

Fernández, Sofía Natalia (2020) “Vinculaciones lecturales: entre los leyentes, las TIC y los textos literarios”. Revista La Rivada 8 (15), pp158-177 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-15/articulos/273-vinculaciones-lecturales>

Despliegue inicial

La lectura como práctica cultural en el contexto escolar y en relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación¹ abarca un universo discursivo complejo, extenso y variado. También forma parte de una temática que es de interés para muchos investigadores desde distintas perspectivas disciplinarias, ya sean educativas, sociológicas, lingüísticas, históricas, semióticas, etnográficas, etc.

De este modo, para abordarla, nos posicionamos en concordancia con la definición de Roland Barthes (1987: 37), el cual nos permite reflexionar sobre el dominio de esta práctica y el verbo *leer* cuando afirma que se leen objetos, imágenes, ciudades, rostros, gestos, escenas, etc., una variedad de objetos que se fundamentan en la intención de llevar adelante esta acción, son algo para leer, es decir, un *legendum*.

Por lo cual, habrá un conjunto de categorías teóricas de las cuales nos valdremos para continuar con el despliegue introductorio de este artículo, en vinculación con la lectura deseante y el sujeto actor-lector que la lleva, o no, a cabo. Como sostiene Barthes “Al encerrarse para leer, al hacer de la lectura un estado absolutamente apartado...en el que resulta abolido el mundo entero, el lector –el leyente- se identifica con otros dos seres humanos ...el enamorado y el místico...” (Op. cit.: 45)

La impronta teórica desglosada brevemente nos permitirá acercarnos a la problemática ligada a las dificultades de los *leyentes* (Barthes, 1987: 45), sobre todo, de los alumnos de los primeros años de una escuela pública de educación secundaria de la ciudad de Posadas, Misiones.

Es posible advertir con relación a este aspecto que en distintas experiencias áulicas de los primeros años de la institución educativa analizada se produjo el alejamiento de una lectura por placer y de la interpretación y construcción de sentidos de los textos; reconocimos un encuentro entre el *mundo del texto* y el *mundo del lector* donde se denotó un sujeto que debe esforzarse y luchar para leer, en otros términos, un lector débil o *struggling reader* (Cassany, 2012: 127). Paralelamente, este leyente no se incluye sólo dentro de una categoría de navegación con conectividad (*online*) y con un tipo de lectura fragmentaria o de *multiáreas*, sino que se observa la “...convivencia de gestos, espacios y hábitos de comunidades de lectores tradicionales...” (Chartier, 1996: 25). Por otro lado, los procesos de aprendizaje se ven complejizados en el primer año de ingreso a la secundaria tanto por la *situación de umbral* (Cambong, 2012: 97) de estos alumnos como por la influencia de las TIC.

Ante dicha disyuntiva y en los tiempos actuales, reconocemos que este no es un terreno de discusión nuevo, ajeno o desconocido como hace algunos años. En el presente, es posible advertir que entre voces, congresos, jornadas, experiencias y diálogos (podríamos añadir videoconferencias, encuentros, conversatorios en plataformas entre otros géneros de la virtualidad) con otros profesionales del ámbito educativo, y del área de Letras, hay una mirada más compleja y reflexiva sobre el uso de la tecnología en relación con la lectura. Las expresiones “los alumnos no saben leer”, “no entienden lo que leen”, “no les gusta leer”, “las TIC modificaron sus formas de leer”, “tienen dificultades”, “hay un déficit”, “tienen deficiencias de lectura...”, entre otras, son sujetas a debates y análisis, ya que evidencian la parte fragmentaria de una realidad compleja. De lo antedicho se desprende que ante afirmaciones severas y reflexiones taxativas debimos encauzar la problemática de acuerdo al sujeto social en el que

1 A partir de este párrafo en adelante será utilizada la sigla TIC.



deseamos indagar. Sobre todo resaltamos que estas expresiones se acercan, en lo que respecta a los Estudios del Lenguaje, a una “teoría del déficit”² que encubre la *hipótesis de un estereotipo* de alumno o de fracasos educativos.

En este escenario se estableció como objetivo general re-conocer los aspectos que influyen en la alfabetización y enseñanza-aprendizaje de estos lectores-leyentes, tanto en conexión con las prácticas de lectura, como desde un análisis de las TIC, vistas estas no como meras herramientas que producen determinados impactos sino como tecnologías que configuran un proceso complejo de integración y aplicación en las escuelas secundarias.

Nos propusimos interpretar y construir las *figuras del lector* en relación con las variaciones que diferencian los *espacios legibles* (es decir, los textos en sus formas discursivas y materiales) y aquellas que instalan las circunstancias de su *ejecución* (las lecturas, entendidas como prácticas concretas y como procedimientos de interpretación) en vinculación con las TIC. Finalmente se despliega el análisis del corpus de textos literarios que interactúan en los itinerarios de dicha comunidad de lectores.

En el universo de análisis y en la metodología abordada, articulamos con un enfoque etnográfico cuya concepción y práctica de conocimiento busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros, entendidos como “actores”, “agentes”, o “sujetos sociales” (Guber, 2001: 12-13). A su vez, hemos combinado los métodos cuantitativos y cualitativos con el objetivo de lograr construir una trama que argumente las diversas líneas y perspectivas críticas sobre las prácticas lecturales donde se integran las TIC de los primeros años seleccionados, y en correlación al *enfoque lectural* que evidencian las docentes.

Por lo tanto, hemos seleccionado dos técnicas de tipo cualitativo, entre las que podemos destacar la *entrevista etnográfica* y la *observación participante*, la última a través de una grilla de observación. Además, hemos recurrido a *encuestas individuales* realizadas a los alumnos de primer año.

Los constructos mencionados hasta aquí, tanto teóricos como metodológicos, fueron trabajados a partir de nodos de significación teóricos y centrales; hemos decidido denominarlos *guiños* al lector de este artículo de investigación. La presente decisión habilita una lectura de vinculaciones y conexiones constantes para desarrollar reflexiones teóricas y críticas diversas sobre las prácticas de lectura.

De este modo, al plantear un análisis abierto y continuo creemos importante remarcar en este trabajo que el lector escolar de los primeros años del nivel secundario siempre está inmerso en un universo o escena lectural donde las TIC forman parte de sus prácticas escolares (ya sean áulicas o en el contexto del hogar actualmente), por lo cual, es esencial considerar que la lógica de Internet no es ajena a un período particular de la realidad mundial sobre Emergencia Epidemiológica y Sanitaria Provincial por COVID-19.

Todo lo previo en la cultura escolar conformó una *memoria lectural* que se compagina en las prácticas de lectura escolares; por esto pensamos que la dinámica descrita y analizada en un período anterior de este trabajo no es exenta a la actualidad

2 M.A.K Halliday afirma que el fracaso educativo y lingüístico suele ser asociado a la *teoría del déficit*. Esta consiste en que todo dialecto es simplemente deficiente, carece de algunos elementos esenciales, en consecuencia, un maestro que cree la existencia de este dialecto deficiente, predispone a los niños al fracaso lingüístico, aspecto conocido como “la hipótesis del estereotipo”. (Halliday, 1978: 36) y, por otro lado, se encuentra la versión *teórica de la diferencia* donde el problema no es que el habla del niño sea deficiente, sino que es distinta, en implicación de algún estándar o normas recibidas.

en cuanto a la lectura en el contexto escolar. La tecnología se ha vuelto un recurso aún más necesario en los últimos tiempos para entablar vínculos educativos con los lectores, sin embargo, su acceso a se ha convertido en un primer obstáculo para los docentes y el alumno lector-leyente.

Guiños interdisciplinarios sobre la lectura

Para abordar la temática propuesta consideramos relevante desplegar un trabajo *interdisciplinario* sobre la lectura donde se puedan entrelazar diversos guiños teóricos y críticos al lector de este artículo; para ello llevamos a cabo el análisis tanto en lo que concierne al universo manuscrito, tipográfico y digital de las prácticas lecturales escolares, como así también, el posicionamiento desde una concepción semiótica, discursiva, pedagógica y literaria.

Para iniciar el análisis nos valemos de los aportes de Alejandro Parada (2006). Este autor se refiere a la *historia de la lectura* como un campo clave de la cultura moderna y permite afianzar el enfoque del cual partir para concretar nuestro análisis. Además, describe un tipo de investigación *interdisciplinaria* que instala su mirada en el acontecer de los sectores populares; asimismo determina las líneas principales de interrogantes de este enfoque, entre ellos mencionará un ambiente dinámico y un *juego dialéctico* entre la historia, el lector, el soporte y el texto. Además, expone que en los sucesivos períodos históricos ha imperado una forma de apropiación de los textos pero este dominio nunca implicó el desplazamiento de una práctica anterior (Parada, 2006:95).

Este puntapié inicial de un enfoque interdisciplinario permite entretejer las vinculaciones de nuestros guiños inter-disciplinares presentados seguidamente.

Guiño 1: La lectura escolar y el enfoque histórico de la cultura moderna

En el primer guiño disciplinar, entendemos la lectura desde el enfoque de Roger Chartier, quien la define como una práctica encarnada en gestos, espacios y hábitos que se caracteriza por ser no sólo una operación abstracta de intelección sino más bien una operación donde hay una puesta en juego, podría ser también en escena, del cuerpo, en relación consigo mismo y con los otros. A estos aspectos hemos sumado, en concordancia con este autor y para afianzar más aún la implicancia de las actuales TIC en el mundo de la educación y de las prácticas de lectura, que no hay textos fuera del soporte que se da a leer (o a escuchar), y que, por lo tanto, no existe comprensión de un escrito, cualquiera sea este, que no dependa en alguna medida de las formas de medio de las cuales alcanza a su lector (Op. Cit.: 25-6).

A este cuerpo *lector en intelección abstracta* añadimos que la “lectura es un texto que escribimos en nuestro propio interior cuando leemos” (Barthes, 1987: 37). Como afirmamos anteriormente, el dominio de esta práctica y el verbo leer se combinan en la lectura de una variedad de objetos que se fundamentan en la intención de leer, componen este *legendum*. Por otro lado, hay una *techné* donde en este saber leer infinito la lectura se dispersa y se asocia al *Deseo* o al *Asco* dirá el autor.

A su vez, esta práctica forma parte de una complejidad con una dinámica de funcionamiento que se ve inscrita en una *continuidad cultural* y donde se observan maneras de leer en un contexto escolar, es decir, hay una *práctica cultural* (Rockwell, 2001: 14).

Por lo antes señalado y a partir de esta continuidad, es posible efectuar un despliegue de las prácticas de lectura mediadas por TIC a partir de la definición que plantea Héctor Rubén Cucuzza (2000) desde un enfoque histórico sobre *Las escenas de lectura en la Historia de la Educación Argentina*. En este programa, denominado *Histelea*, se resalta la posibilidad de recorrer un escenario nuevo de la “lectura informática” con el objeto de comprender la propuesta de la modernidad de que a todos se debe enseñar a escribir y a leer. El autor sostiene que la escuela “...fue erigida como el espacio privilegiado para cumplir con el objetivo principal de la producción masiva de lectores...” (Op. Cit.: 9). Por otro lado, define las escenas de lectura como el “...lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación.” (Op. Cit.: 20). El autor describe los *componentes* que la construyen a partir de un *protocolo de análisis* de los discursos sobre la lectura. Enumera los actores, finalidades, espacios, tiempos, modos de lectura y soportes materiales o tecnología de la palabra.

De esta manera, las categorías conceptuales mencionadas componen toda escena de lectura escolar y permitirán configurar nuestra base teórica para ir desentrañando la figura del leyente seleccionado. A continuación, añadiremos un abordaje (segundo guiño) que permite considerar el panorama general con relación a las TIC y en el ámbito escolar desde un enfoque discursivo sobre una tríada de corpus analizado.

Guiño 2: Entramados políticos y educativos sobre el discurso de las TIC

En este apartado desarrollaremos tres ejes discursivos de análisis, entre los que podemos destacar los postulados de base de la propuesta teórica y crítica de autores sobre las TIC en el ámbito escolar actual, el discurso de las políticas nacionales actuales de Argentina evidenciado en los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) y el análisis de las entrevistas efectuadas a las docentes de los primeros años estudiados. Estos abordajes discursivos permiten construir una postura y un antecedente para llegar al leyente de educación secundaria que procuramos investigar.

Lectura, Educación y TIC

Durante los últimos años, la presencia de las TIC se ha visto complejizada de manera particular en la sociedad, sobre todo en la economía, la política y la cultura. Por ejemplo, en el sistema educativo argentino (como en otros países Latinoamericanos) es pertinente indicar que la escuela ha sido señalada como una institución estratégica para su recepción. Sin embargo, su lógica de consumo entra en *colisión* con los propósitos y tiempos de la escuela, por esto, se presentarán grandes desafíos pedagógicos. En Argentina para reducir esta *brecha* se incorporó en el 2010 el “Programa Conectar Igualdad”, el cual se define como una política de Estado: “... [que] contempla el uso de las *Netbooks* tanto en el ámbito escolar como así también en la casa de modo tal



UM
Universidad Metropolitana

que logre un impacto en la vida diaria de todas las familias y de las más heterogéneas comunidades de la Argentina.” (Cfr. Somoza Rodríguez, 2012: 602).

Este programa responde a la lógica del *Modelo 1 a 1*, el cual genera nuevos tipos de prácticas escolares como así también evidencia una “...combinación de múltiples medios y de múltiples modos de comunicación... abre posibilidades expresivas muy novedosas y desafiantes que la escuela puede utilizar.” (Dussel Quevedo, 2010: 24).

Por esta razón, se conformará un lector inmerso en los cambios de este mundo actual, de una *sociedad de la información*³. Tendrá una fuerte impronta la forma en que este accede al conocimiento como así también a las nuevas formas de sociabilidad y las influencias sociales, económicas y culturales.

Por lo antes expuesto, podemos afirmar que en este escenario se pueden conocer tanto los aspectos que influyen en la alfabetización y enseñanza-aprendizaje de los alumnos, sobre todo, en relación con las prácticas de lectura en las clases de lengua como así también el itinerario complejo y *rizomático* que presenta la red y la tecnología Internet.

En cuanto a esta última tecnología y las prácticas de lectura, creemos que, como asegura Miguel Somoza Rodríguez (2012), ha tenido consecuencias en los modos y actitudes sociales hacia la lectura, pero no en el sentido de una conversión a lectores torpes y superficiales, sino en el acceso de un sector creciente de la población mundial a millones de obras, textos escritos, imágenes mapas y cantidad de documentos de todo tipo que hasta hace poco tiempo eran accesibles a grupos muy reducidos (especialistas y profesionales).

Asimismo, el autor citado agrega que se hace posible la existencia de una “sociedad lectora mundial”, caracterización a partir de la cual plantea la interrogación sobre ¿cuál es exactamente la crisis actual de lectura? En consecuencia, declara que las habilidades para la lectura atenta y sostenida disminuyen, y junto con ellas se reduce la capacidad general de mantener una atención profunda en los textos o incluso en las imágenes y los videos. Argumenta que esto no se produce por el cambio del soporte físico de los caracteres (del papel a las pantallas electrónicas), ni siquiera por algunas características derivadas de aquellos (estructura del hipertexto), sino más bien por el entorno general o *ecosistema* de la cultura contemporánea, dentro del cual se encuentran también inmersas las escuelas y todo el sistema educativo (formal e informal) de cada uno de los países. (Op. Cit.: 605).

Decisiones pedagógicas, curriculares y tecnológicas

Ante este panorama social y educativo, Jesús Valverde Berrocoso, María del Carmen Garrido y Rosa Fernández Sánchez (2010) dan a conocer pautas del enseñar y aprender con tecnologías y retoman un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC, material que nos permite reflexionar sobre las ventajas de su integración en las

3 Inés Dusel y Luis Alberto Quevedo (2010) afirman que: “Muchos investigadores han señalado con insistencia que nuestras sociedades están sufriendo una mutación estructural que ha modificado las bases sobre las que se construyó la modernidad... (Op. Cit. 15)”. Entre estos autores mencionan el texto de Manuel Castells sobre la Era de la información (Madrid; Alianza; 2007) y Richard Senett el cual “...incorpora entre los cambios...no solo las estructuras simbólicas...sino también las transformaciones en los procesos de aprendizaje y el lugar que ocupa el conocimiento.” (Op. Cit. 17)



prácticas de lectura desde un enfoque *constructivista* o de la instrumentación de la Didáctica Crítica, la cual es definida como una propuesta que plantea “...analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.” (Morán Oviedo, S/D: 191).

Estos autores explican que la incorporación de las tecnologías no es un fenómeno novedoso en la educación formal; incluso la invención de la escritura, y más tarde, de la imprenta fueron fuente de controversias y resistencias educativas en su momento. Concordamos con estos autores, debido a que, se refieren análogamente a lo que venimos señalando cuando describimos parte de este juego dinámico y dialéctico entre la historia, el lector, los soportes y el texto; es decir que no se establece un desplazamiento absoluto de prácticas sino un ensamble o una vinculación.

Estos autores describen la contraposición entre las *tecnologías educativas tradicionales* y las *tecnologías digitales*, sin embargo, nos pareció importante desarrollar las digitales, sin dejar de considerar que ambas conviven y están imbricadas en los espacios escolares y de prácticas de lectura donde nuestro leyente se desenvuelve. Ellos sostienen que estas tecnologías son *versátiles*, por ejemplo, el ordenador, o en nuestro caso, la presencia de los celulares y de las *Netbooks* del “Programa Conectar Igualdad” o del gabinete de informática, son herramientas únicas para almacenar, distribuir y ayudan a manipular una variedad de sistemas de signos, tienen aplicación en cualquier campo de la actividad humana, es decir, que se convierten en una herramienta compleja en su uso y difícil en su aprendizaje. En segundo lugar, mencionan la *inestabilidad* de las TIC, ya que no existe un conocimiento estable y duradero para el aprendizaje de estas tecnologías, cambios que los usuarios no pueden asumir rápidamente, deben ser unos aprendices continuos de estos contenidos.

Por otra parte, el funcionamiento interno de la mayoría de las tecnologías digitales es *opaco* para quienes la utilizan y, además, señalan el hecho de que la mayoría de los *Software* no están diseñados para contextos educativos.

A partir de esta caracterización de las tecnologías digitales, observamos las distancias entre los ritmos tecnológicos y los educativos, en consecuencia, en esta dinámica compleja podemos pensar cómo se integran las TIC en las prácticas lecturales de los alumnos de primer año y en el universo de textos literarios. Asimismo, estos autores retoman un marco teórico denominado el *modelo TPCK* de Koehler y Mishra (2006). Este enfoque nos permite, en primer lugar, analizar la postura pedagógica de las docentes entrevistadas en cuanto a la incorporación de las TIC en las prácticas de lectura y, por otro lado, nos ofrece la articulación de las relaciones entre contenido curricular, tecnología y pedagogía.

En esta primera parada indicada por los guiños teóricos descriptos, hemos detallado un primer escenario general de las prácticas de lectura vinculadas a las actuales TIC. Ahora bien, a continuación, desplegaremos el abordaje específico del discurso educativo oficial en relación con la enseñanza de la lengua, la lectura y el uso de las herramientas tecnológicas.

Lineamientos políticos educativos nacionales

Entonces, en relación con las prácticas de lectura en vinculación con las TIC es posible afirmar que entre las líneas del discurso de las políticas educativas nacionales de la enseñanza de la Lengua, se expone en los NAP del *Ciclo Básico Educación Se-*

cundaria la necesidad de potenciar, mejorar y adecuar dichas prácticas culturales a través de la reflexión de la oralidad y de la lectura de textos mediante la modalidad de taller y con la inclusión de las TIC, en particular, la lectura en pantalla de hipertextos y el uso del procesador de textos (Cfr. N.A.P, 2011: 18)

Con respecto a la lectura en diversos soportes, entre ellos el electrónico, se explica en una nota a pie de página, podríamos decir marginal al texto, el tipo de soportes que se pueden utilizar y los modos de lectura que se pueden llevar a cabo: “Se refiere tanto a la lectura en pantalla como a la lectura de hipertextos.” (Op. Cit.).

En otro apartado, también podemos encontrar la posibilidad de que el docente que planifica y da sus clases incluya la tecnología Internet para potenciar las búsquedas de significados, con acceso a una variedad de hipertextos. (Op. Cit.: 37-8)

En otra aclaración marginal, en la nota diez a pie de página exactamente, se menciona: “En los casos en que se cuente con computadoras y/o con conectividad, las relaciones de significado entre las palabras se pueden ampliar y enriquecer también por medio de lectura de hipertextos y las búsquedas en Internet.”. (Op. Cit.: 38).

Para continuar, aclaramos que dicho documento es más extenso, y propone variados lineamientos sobre los saberes del área de Lengua sin embargo para este trabajo hemos extraído aquellos contenidos estrechamente asociados con las TIC y las prácticas de lectura.

Ante la descripción general de nuestro panorama lectural, continuamos con la presentación de la institución educativa seleccionada para el abordaje metodológico con el objetivo de entrelazar dinámicamente ambos guños.

Intersticio lectural para continuar: Recorte de una región educativa

Hemos seleccionado una escuela pública formal de nivel secundario, la cual está ubicada en el complejo habitacional A-1 *Yohasá* de la ciudad de Posadas, provincia de Misiones. Esta escuela se caracteriza por tener una población compuesta por familias relocalizadas por la *Entidad Binacional Yacyretá*. En 2017, ha sido una de las instituciones beneficiadas a nivel provincial con las *Netbooks* escolares a través del “Programa Conectar Igualdad”; además, dispone de una biblioteca escolar con un caudal de doce mil libros de todas las disciplinas con un sistema de préstamos a domicilio. En cuanto a infraestructura informática, los docentes pueden recurrir a un gabinete que cuenta con trece computadoras de escritorio, con turno reservado, pueden desarrollar sus clases con conexión a *Internet*, solicitar el televisor para proyectar videos o el uso de los cañones proyectores.

Hemos efectuado la investigación en dos primeros años, por un lado, la división “B” del turno mañana y, por otro lado, el primer año “E” del turno tarde en conjunto con los docentes del área de Lengua a quienes se han entrevistado y la observación de clase a través de la grilla de observación.

La encuesta individual se realizó a catorce alumnos del primer grupo correspondiente al turno mañana y a nueve alumnos en el segundo grupo de la tarde. Las opciones propuestas permitieron calcular los porcentajes en relación con el uso de las TIC, tanto *online* como *offline* en las prácticas de lectura de la educación media. A partir de ellos, hemos podido establecer variables de análisis para la construcción y descripción analítica de estos sujetos leyentes en situación de umbral: formas de lectura



que practican con mayor y menor frecuencia, tipos de textos que leen, disponibilidad de una biblioteca en el hogar o de acceso en la escuela, soportes que utilizan (papel o virtual), entre otros aspectos. Esta encuesta fue adaptada de la elaboración de los integrantes del grupo de estudio, investigación y transferencia “Prácticas de lectura y escritura. Umbrales académicos en articulación con la enseñanza media” del Programa de Semiótica. FHyCS- UNaM (Cfr. Anexo de este artículo).

En segundo lugar, hemos trabajado con una *grilla de observación* de las clases de lengua; la cual ha sido orientadora y presencial al momento de la clase, mediante la cual fue posible analizar el proceso, la dinámica y la complejidad de las *escenas lecturales*, como también, sus componentes, sobre todo, el sujeto leyente, el texto literario, el soporte, los sentidos posibles de interpretación y la escritura en contexto de clase. **(Ver gráfico 1)**

Textualidad	Llevar a cabo la lectura de la novela “Paíto” de la escritora misionera Rosita Escalada Salvo, comentan que anteriormente habían leído “El fantasma de Canterville” y cuentos bajados de Internet. Asimismo se encuentran trabajando con “Logonautas 1” para reconocer las características de los textos narrativos.
Dimensión tecnológica de las prácticas lecturales	Los textos literarios se dan a conocer a través del soporte libro, solicitados en la biblioteca, los cuales además son suficientes en cantidad para cada alumno. Los alumnos incorporan imágenes a la presentación extraen las mismas con las cámaras Web que tienen instaladas las Netbooks. Búsquedas en Google
Gestos, espacios y hábitos	Lecturas en soportes de libro y digitales (Netbooks y celulares) En voz alta y grupal en el aula con distribución de turnos de lectura. Individual y de finalización de los capítulos en el hogar.

Gráfico 1: Recorte de la Grilla de observación utilizada para registrar características del leyente de los primeros años.

Por otro lado, desde el enfoque de una metodología crítica, consideramos que la *observación participante* permite recordar, en todo momento, que se *participa para observar y que se observa para participar*, esto significa que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social.

Siendo así, en líneas generales, las actividades de campo efectuadas se enmarcaron en dos universos semióticos diferenciados y que forman parte de una *diacronicidad*; la llegada de las *Netbooks* estatales marcó un antes y un después en las prácticas lecturales. Anteriormente, fue posible evidenciar de antemano la complejidad del *parque tecnológico*, no obstante, con su llegada se enriqueció más aún el universo de análisis sobre las TIC.

Este abordaje combinado llevó a la construcción de una textualidad de Anexo extensa⁴, por ello, en el presente artículo citaremos algunos de los enunciados e indicadores temáticos más relevantes. Entre ellos podemos mencionar expresiones de las docentes entrevistadas y resultados puntuales de las encuestas.

⁴ Las entrevistas, encuestas y grillas de observación pueden ser consultadas en la tesis citada al comienzo de este artículo.

Esta dualidad a su vez conlleva al acercamiento analítico *per se* de las grillas de observación. A partir de esta lectura surgen puntos en común como las decisiones curriculares, la selección de textos utilizados por las docentes y las características de las prácticas de lectura en contexto escolar.

Guiño 3: Vinculaciones semióticas: primer acercamiento a la figura del sujeto lector en situación de umbral semiótico

Para iniciar este apartado proponemos al lector incorporar en la construcción de aportes y reflexiones teóricas el concepto, la caracterización y la dinámica de toda *semiosfera* (Lotman, 1996: 22). Si nos referimos a las prácticas de lectura literaria como una unidad semiótica, podemos describir parte de la dinámica que conlleva a la realización de un escenario de lectura actual. En primer lugar, describimos el *carácter delimitado* de toda semiosfera donde subyace una *frontera semiótica*, la cual es definida como “...la suma de los traductores ‘filtros’ bilingües pasando a través de los cuales un texto se traduce a otro lenguaje (o lenguajes) que se halla fuera de la semiosfera dada.” (Op. Cit.: 24).

En esta articulación podemos agregar la *función invariante* entre “...la separación de lo propio respecto de lo ajeno, el filtrado de los mensajes externos y la traducción de éstos al lenguaje propio...”, así como también en la “...la conversión de los no-mensajes externos en mensajes, es decir, la semiotización de lo que entra afuera y su conversión en información.” (Op. Cit.: 26).

Por otra parte, podemos reflexionar sobre dos tipos de movimientos que se identificarán en nuestra realidad semiótica analizada. Por un lado, la *continuidad* como *previsibilidad* implícita en contraposición con la *imprevisibilidad*, el cambio efectuado en las modalidades de la *explosión* (Lotman, 1998: 19). Tanto los procesos *explosivos* como los *graduales*, asegura el autor, asumen importantes funciones en una estructura en funcionamiento sincrónico: unos aseguran la innovación, otros la continuidad. Explica que el momento de la explosión es también el lugar de brusco aumento de informatividad de todo el sistema.

El mecanismo semiótico descrito brevemente es evidente con la llegada de las nuevas tecnologías en los cursos de primer año analizados, pero sobre todo, con los celulares y a partir del 2010 con las *Netbooks* del “Programa Conectar Igualdad”. El carácter delimitado demuestra parte de este complejo proceso de transformación. Las dimensiones pedagógicas, curriculares y tecnológicas aún son trabajadas, o podríamos decir, aún son necesarias traducir por los docentes y los actores del ámbito escolar para que se conviertan en un lenguaje propio a la *semiosfera-aula*; sobre todo en relación con las nuevas prácticas donde se integran Internet, los celulares u otro tipo de tecnología.

Quedan pedazos y retazos de la tradición escolar en cuanto a maneras de enseñar y llevar adelante prácticas de lectura; parte de esta “memoria cultural” pedagógica entra en colisión, en un movimiento de explosión, cuando el sistema educativo en general debe incorporar y traducir al curriculum la realidad actual con relación al influjo y aumento de las tecnologías.

No obstante, traemos a este apartado la frase *conjugaciones explosivas* para definir los procesos de contenidos curriculares que se llevan a cabo en el área de lengua a partir de las propuestas y sugerencias de inclusión de las TIC desde documentos institucionales y educativos como los NAP, aspectos considerados en los guños precedentes. Conjugaciones que evidencian el desarrollo de contenidos en el momento de clase y las explosiones que se producen entre los protocolos de lecturas sugeridas y los *actos de leer* particulares de los sujetos leyentes.

En primer término, tomamos en cuenta que se presentan hábitos, usos y formas de proponer la lectura de textos literarios de parte de las docentes del área de lengua analizadas, las cuales tratan y se plantean como objetivos proponer clases donde se incorporan las actuales tecnologías.

En este apartado retomamos al lector que está en acción y movimiento, que trata con el texto y una puesta del cuerpo. En el panorama actual descrito se configura la figura del *leyente*, por un lado, “modelo, a la cultura letrada” y aquellos que están trabajando para acceder a la *continuidad infinita* de constelaciones textuales y literarias posibles.

Si citamos a la doctora Ana Camblong (2012), podemos corroborar el complejo y dinámico flujo de *prácticas semióticas* que constituyen la vida cotidiana de los estudiantes y, en consecuencia, de nuestro sujeto leyente. La autora formula una serie de interpretaciones (cambiantes y contingentes afirma) para analizar el proceso de alfabetización inicial. En base a esto argumentará que el cuerpo de cada uno/a está completamente involucrado e instalado en “matrices dialógicas”⁵. Dichas matrices nos permiten comprender parte del panorama previo a la educación secundaria, el cual integra la antesala de los lectores de la escuela secundaria y a la cual se referían las docentes en las entrevistas⁶ cuando señalaban alguna de las problemáticas de lectura de los alumnos. Si las describimos brevemente y a *grosso modo* podemos comprender parte de la confluencia de un mundo semiótico complejo precedente que conforma la figura del sujeto lector investigado.

Entonces, si hilamos puntos de encuentro con lo trabajado por la doctora Ana Camblong acerca de la “alfabetización semiótica”, podemos hallar semejanzas y categorías teóricas vinculantes con nuestro leyente, sobre todo, con relación al durante y el después de esta transición de la formación lectural. Vemos que este lector se encuentra atravesando o está instalado en la matriz de tipo comunitaria, donde se observan aspectos asociados a la alfabetización, los deslindes de categorías geopolíticas y las demandas de una lengua oficial. En este sentido, la autora describe a los “...aprendices ‘cuyos horizontes familiares interculturales mestizo-criollos’ lo han provisto de ‘otra/s lengua/s’...distinta/s

5 La autora denomina a la primera matriz metafóricamente como parte de una “sopa semiótica” ya que se inicia la “gran comilona de contactos, indicios y afecciones en general...” (Op. Cit.: 72). Luego menciona la segunda matriz, que comprende el “diálogo familiar”. Seguidamente afirma que en la tercera matriz se destaca el “diálogo vecinal”, o vagabundeo con extraños, donde el niño es “entrenado” en experiencias habituales para afrontar diálogos con otros, donde se produce una “experiencia de otredad”. Finalmente, se refiere a la última y cuarta matriz denominada “comunitaria” debido a que “... se privilegian abarcamientos y deslindes geopolíticos del Estado-Nación con las consecuentes implicaciones de la “lengua oficial” en la inscripción civil ciudadana del aprendiz que demanda alfabetización.” (Op. Cit. 90).

6 En las entrevistas realizadas, la docente del grupo 1 señala: “...los chicos vienen con un gran déficit en cuanto a la lectura, no solamente porque no reconocen algunas palabras sino que tienen dificultad en... la comprensión lectora. Seguramente porque no tienen una incentivación, no quiero decir desde del primario... y después bueno obviamente la escritura también, porque van juntos.” (Cfr. Entrevista 1, 2017: 2). En una misma lógica interpretativa, la segunda docente se refiere al concepto de deficiencia en relación a la lectura, considera que hay “serias falencias” y por lo tanto “...el chico que no lee, no sabe escribir.” (Cfr. Entrevista 2, 2017: 2).

de la 'lengua oficial' configuran una población particular, no deficitaria, sino diferente" (Op. Cit.: 94).

Por esta razón, en este artículo nos interesa conocer, en base a lo expuesto hasta aquí, las características de este *aprendiz semiótico diferente* en el plano de su construcción como sujeto lector, lo cual forma parte de una práctica que se vincula fuertemente con el proceso de alfabetización.

Podemos ubicar a los alumnos de los primeros años analizados como parte de esta población escolar "demandante", a partir de la cual nos posicionamos en una conceptualización semiótica más compleja, donde la práctica cotidiana de lectura no es deficitaria sino diferente, tanto por su situación de umbral como por el influjo de las actuales TIC, sobre todo Internet, las *Netbooks* del "Programa Conectar Igualdad" y los celulares. La categoría de *situación de umbral semiótico* resulta evidente "...en habitantes de zonas rurales o suburbanas cuyas matrices dialógicas familiares y vecinales no responden a las expectativas de la cultura escolar." (Cfr.: 96-7). De este grupo que atraviesa este "punto neurálgico" hacemos especial hincapié en los que describe como habitantes de zonas suburbanas que finalizan la primaria y comienzan la secundaria, por lo tanto, de alumnos de los primeros años como, por ejemplo, del Centro Educativo Polimodal N° 1.

Nos detenemos en esta caracterización del umbral para hacer referencia a la población seleccionada. Cabe destacar que este estado semiótico puede emerger en otras situaciones o etapas educativas por lo cual la "actuación" de nuestro lector es identificada por este complejo y dinámico flujo de prácticas semióticas que constituyen su vida cotidiana.

Como conclusión de este apartado, podemos sostener que el leyente es parte de un contexto que, en vinculación a la conferencia de Flavia Terigi (La Pampa, 2010), lo hace partícipe de un desfasaje entre la *trayectoria escolar teórica* de la escuela y la realidad y condición social del alumno. Advertimos que existe una instancia de reflexión de lo que "podríamos ser" como alumnos y de una identidad escolar que se irá conformando y afianzando, por lo cual, en algunos casos hay un ingreso a tiempo, la búsqueda de un encuentro en esa "tierra de nadie" (Terigi, 2010: 9- 10). Sin embargo, se torna un terreno pantanoso ya que se determinarán algunos de los parámetros básicos de su futura trayectoria escolar. Además algunos alumnos que ingresan por primera vez o quieren retomar la formación secundaria y tendrán en esta incorporación un acceso al beneficio estatal en sus trayectorias (escolar, pero también se podrían pensar tecnológicas o comunicacionales) a una *Netbook* del "Programa Conectar Igualdad". Una *variedad* de "cronologías escolares" (Op. cit) que componen el complejo proceso educativo de nuestras escenas lecturales.

Hemos logrado desglosar la primera característica constitutiva de nuestro sujeto leyente en relación con su situación de umbral y como parte de un panorama educativo actual, que en el proceso infinito de significación activa su carácter delimitado y sus fronteras semióticas entre lo conocido y lo ajeno, lo nuevo y lo viejo. En los próximos despliegues profundizaremos esta figura en cuanto a los gestos, espacios y hábitos en vinculación con las TIC y los entramados textuales que configuran su actuación lectural y escolar como parte de un escenario complejo.

El leyente en escena: entre el umbral y las TIC

Al establecer por lo tanto una vinculación con el camino recorrido es posible afirmar que los sujetos leyentes del umbral se encuentran en una escena escolar, en este espacio



formarán parte e ingresarán diariamente a esta semiosfera y, por lo tanto, tendrán un desempeño lectural, el cual pudimos observar y registrar.

Entonces, por un lado, responden a la lógica y dinámica del hipertexto y de la tecnología Internet⁷, como *navegantes en altamar*, y, por otro lado, combinan en sus prácticas de lectura gestos, espacios y hábitos de escenarios con soportes tradicionales. Al referirnos a la figura de un lector tradicional destacamos que es aquel que lleva a cabo esta práctica a partir de un proceso más lineal, y al que se le asocia la metáfora de la profundidad, como un lector que bucea en el fondo del mar⁸. En términos de Robert Darnton, podemos resaltar que se corresponde con una lectura de tipo intensiva que se caracteriza por la lectura en voz alta y en grupo, de pocos libros, en la cual, a su vez, se efectúa una relectura, en todos los casos de obras tradicionales. (Op. Cit.: 1991: 188). **(Ver gráfico 2)**

Si nos posicionamos en la primera figura, podríamos indicar que responde a la llamada revolución electrónica promovida por el texto electrónico, el cual convive con el libro impreso, pero a su vez modifica tanto las “...estructuras de soporte material de lo escrito

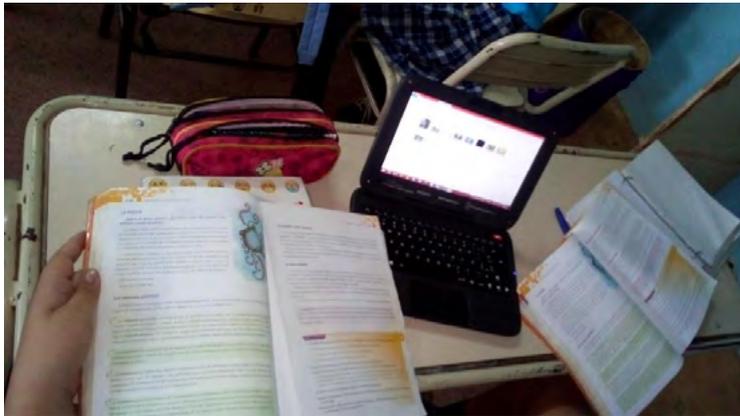


Gráfico 2: Múltiples formatos, registro en Grilla de Observación 1

como de las maneras de leer...” (Chartier, 2000: 16), por esto surge una relación de distancia y descorporizada del lector con el texto.

Podemos ver que con la llegada de las *Netbooks* se irrumpe una lógica (una *explosión semiótica*) en contraposición con el hábito de lectura del libro de la biblioteca de la institución en el momento de la clase, sin embargo, el celular ya estaba presente en esta *semiosfera áulica*, los alumnos cumplen, como detectamos en los registros

de la grilla de observación, varias lecturas al mismo tiempo: de la obra literaria en cuestión, de las redes sociales, de los juegos que pueden habilitar en la “distracción del docente”, todas acciones que no necesariamente las realizan conectados a Internet.

La lectura mediada por una pantalla plantea nuevos tipos de *metáforas de lectura*, como la de navegación (Vandendorpe, 1999), el lector se ha convertido en su propio navegante, “...el hipermedio tiende a engendrar un nuevo modo de consumo de los signos, situado a mitad de camino entre el libro y el espectáculo...” (Op. Cit.: 6).

Se produce una reminiscencia a la acción de surfear, el sujeto lector va tomando decisiones, pero tan sólo capta más imágenes y fragmentos textuales, corre el riesgo de dar vueltas y cansarse, se genera un atiborramiento y exploración, lejos de la metáfora de la caza como herramienta más sofisticada de búsqueda que construye información más precisa, podríamos decir información en conocimiento.

7 Rodríguez Somoza (2012) describirá la tecnología Internet desde el punto de vista de la mercantilización de la vida cotidiana posicionándose en las tecnologías de la palabra desde el condicionamiento social y no desde el determinismo tecnológico (Mc Luhan, Walter Ong).

8 Nicholas Carr en “¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? Superficiales”, afirma: “Esté online o no, mi mente espera ahora absorber información de la manera en la que se distribuye la Web: en un flujo veloz de partículas. En el pasado fui un buzo en un mar de palabras. Ahora me deslizo por la superficie como un tipo sobre una moto acuática.” (Carr, 2010:19)

El leyente analizado entonces combina características de un “lector *posmoderno*⁹ en línea” con un lector tradicional; utiliza los gestos, espacios y hábitos del lector en relación con otros soportes, sobre todo, el manual, el libro de lectura¹⁰ y la *Netbook*. Si retomamos las grillas de observación, advertiremos que los alumnos recurrieron a los manuales de lengua de la biblioteca para recurrir a algunos datos sobre el tipo de texto con trama narrativa y los libros de la obra literaria para efectuar la relectura de los fragmentos a presentar.

De lo antedicho nos encontramos en una escena lectural donde el leyente como figura semiótica, interactúa y actúa a partir de un conjunto de gestos, espacios y hábitos que denotan el cómo de su práctica, sin embargo, a partir de la grilla de observación decidimos ir más allá de la vista panorámica para indagar en el qué leen, es decir, qué construcciones de sentido y significaciones están recorriendo en cuanto al proceso de lectura en sí mismo.

Entramados textuales

Como afirma Elvira Arnoux “enseñar literatura” en la escuela secundaria implica, en términos generales, que el alumno se ponga en contacto con un corpus de escritores prestigiosos, que responden al canon dominante, aunque en algunos momentos se autorice el ingreso de expresiones no consagradas y de géneros “menores”. Este corpus le permitirá “construir la representación oficial de la historia cultural sostenida por el sistema educativo.” (Op. Cit.: 11).

De este modo, este contacto con un corpus de escritores prestigiosos implica un encuentro necesario entre el mundo del texto y el mundo del lector en el contexto escolar, por lo cual el docente debe tomar decisiones pedagógicas, curriculares, y sobre todo con las TIC actuales, deberá incluir recursos tecnológicos que permitan acompañar y potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje y para establecer una práctica lectural que conlleve a la reflexión literaria de los alumnos.

Por lo antes mencionado y a partir de los planteos de Arnoux, podemos acercarnos en primer lugar al corpus de textos, no sólo literarios, empleados en las aulas de los primeros años seleccionados. Si retomamos las entrevistas confeccionadas a las docentes, corroboraremos que se presenta un universo textual literario que se configura a partir de las consideraciones en torno al “currículum institucional”, es decir que se cumple un *deber ser* en respuesta a la sugerencia oficial de lectura vigente.

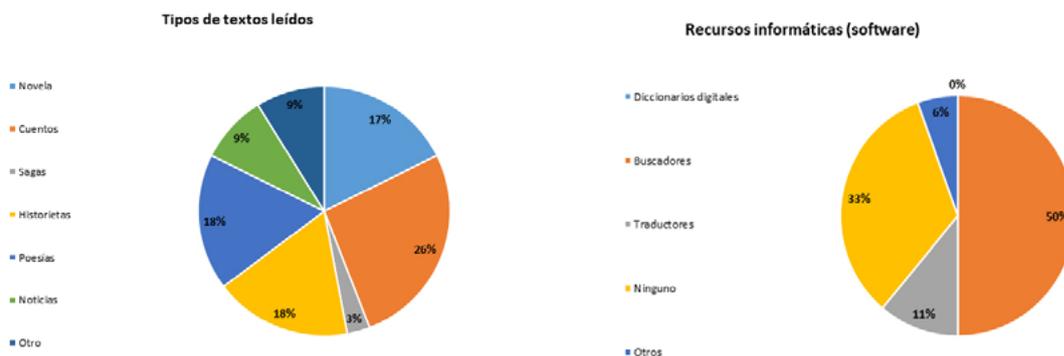
En la exploración por el “universo textual literario” de los primeros años, las docentes utilizan textos del género narrativo en mayor parte, aunque también emplean otros tipos de textos como el argumentativo y el instrumental, con el objetivo de que los alumnos conozcan y reconozcan las *superestructuras*. En este caso, el objetivo de la primera docente es llevar a cabo la lectura de la obra literaria regional “Paíto”, de la editorial Polichinela, y cuentos de Oscar Wilde o también de Horacio Quiroga, en cuanto a la segunda profesora. Este aspecto coincide con el tipo de textos que leen

9 En relación con esta categoría se puede afirmar que se relaciona con la terminología propuesta por Fredic Jameson el cual la denomina como: “... un concepto periodizador” cuya función es correlacionar la aparición de nuevos rasgos formales en la cultura con la de un nuevo tipo de vida social y nuevo orden económico, que a menudo se denomina eufemísticamente modernización, sociedad posindustrial o de consumo, sociedad de los medios de comunicación o del espectáculo, o capitalismo multinacional.” (Jameson. 1999: 17)

10 Carolina Tosi (2012) señala que “...la publicación de las obras canónicas pedagógicas inició una tradición escolar... así lograron la materialización del saber escolar escrito... en un formato de texto continuo y lineal, que, además, presentaba algunos recursos propios de las prácticas académicas...” (523)

con mayor frecuencia los alumnos, tanto cuentos como novelas, porcentajes evidenciados entre un 26% y 28% sobre la variedad de textos como sagas, historietas, poesías y otros. **(Ver gráficos 3 y 4)**

Entre los textos circundantes en nuestra región lectural, pudimos localizar a través de una breve exploración por los textos literarios disponibles en la *Netbooks* las antologías sugeridas y los documentos de lectura extraídos del Portal Educativo <http://www.educ.ar/>, denominado Mini Portal Educar, y los clásicos universales descargados en las computadoras a través del *Software* Calibre (biblioteca digital).



Gráficos 3 y 4: Resultados de encuestas realizadas a alumnos de primer año sobre Lectura y TIC.

Cabe destacar que estos textos no fueron incluidos por las docentes, el material *hipertextual* se encuentra disponible con obras literarias clásicas descargadas, sin embargo, las docentes no dan uso a este material sino que recurren a obras literarias disponibles en la biblioteca escolar y sujetas al programa de la materia como se describe en los apartados previos. Uno de los motivos evidenciados fue que no todos los alumnos disponían de la *Netbook* en óptimas condiciones para realizar esta lectura *offline*.

De esta manera, señalamos los componentes que construyen la práctica de lectura del leyente analizado, sus espacios, tiempos, actores y sobre todo el objetivo y el para qué de una lectura escolar mediada por las TIC actuales.

Despliegues finales

Para finalizar, pudimos comprobar con la propuesta de Roger Chartier y Alejandro Parada que nunca se produce un desplazamiento absoluto sino un juego dinámico entre la historia, el texto, el soporte y el lector, aspectos que constituyen un *universo semiótico* donde los sujetos leyentes enriquecen los procesos de significación reflexiva y crítica literaria de la cultura en general.

La presente investigación a su vez problematizó categorías básicas de análisis vinculadas con las prácticas de lectura en relación con los cambios culturales de Internet; además permitió reconocer el itinerario de lectura donde se evidenciaron espacios, reales y digitales, que conformaron este *territorio* lectural (Deleuze y Guattari, 2002: 25). Logramos describir la contraposición con prácticas tradicionales, pero también en una imbricación y diálogo con éstas, donde la figura de este lector se configura en conjunto con las viejas tecnologías que ya figuraban en los hogares y espacios públicos, sobre todo, en la escuela.

De esta forma, esta investigación fue sujeta a nuevos aportes porque nos alejamos de una teoría del estereotipo y el déficit para acercarnos a una perspectiva más contextual, donde los procesos de aprendizaje se vieron complejizados en el primer año de ingreso a la



UM
Universidad Metropolitana de Tucumán

secundaria tanto por la *situación de umbral* (Camblong, 2012: 97) de estos alumnos como por la influencia de las TIC.

En cuanto a las observaciones, se hizo evidente el conjunto de “distancias” y “encuentros”, como afirmaba Elsie Rockwell, entre los documentos normativos como los NAP y lo que fue posible observar en las clases a partir de la grilla orientadora; a modo de réplica o como un escenario que se monta en varios espacios educativos áulicos de la educación argentina.

Es posible reconocer, a su vez, el itinerario complejo y *rizomático* que presenta la red y la tecnología Internet, y el desafío de lograr orientar a los lectores en este campo de información, donde se apuntale a construir una lectura reflexiva y crítica de los textos literarios que leen, pero también, a partir de los recursos TIC *offline*, es decir que no se hallan en línea o conectados a una red de Internet.

También, en el devenir de esta investigación nos encontramos con la asociación de las TIC y el carácter complejo del proceso educativo; no obstante, creemos que este concepto forma parte de un paradigma más general en estrecha vinculación con el enfoque educativo del “constructivismo” o de una pedagogía crítica, por lo cual nos alejamos de la perspectiva que entiende a la influencia de estas tecnologías actuales como herramientas que provocan un mero impacto, ya que creemos que es importante posicionarse desde un punto de vista sociocultural y educativo, no sólo tecnológico, y reflexionar sobre su incorporación y sus potencialidades en las prácticas de la lectura y escritura de los primeros años.

Para finalizar, consideramos que las categorías de análisis trazadas nos permiten pensar las prácticas lecturales y las figuras del lector de los primeros años de educación media a partir de la versatilidad del contexto actual –inmersos en el ASPO debido a la pandemia del COVID-19-, por lo tanto, la *semiosfera* áulica y el vínculo entre la casa y la escuela han generado una nueva explosión en la continuidad semiótica donde vislumbramos que el contexto escolar adquiere nuevas representaciones y la casa del sujeto lector se ha convertido por excelencia en el escenario donde debe construir su universo lectural; seguramente, este nuevo escenario será el territorio propicio para dar continuidad a las reflexiones aquí planteadas.

Referencias bibliográficas

AREA, Manuel- PESSOA, Teresa (2012) “De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la WEB 2.0”. En: *Comunicar* N° 38 v. XIX. Revista científica de Educomunicación. Págs.13-20.

ARNOUX, Elvira (s/f) *El Análisis del Discurso en la enseñanza de la literatura*. Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

BARTHES, Roland (1987) “Escribir la lectura” y “Sobre la lectura”. En: *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Bs. As., Paidós (1ª edición en francés, 1984).

CAMBLONG, Ana (2012) “Matrices y umbrales”. En: Camblong, Ana- Fernández, Froilán: *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen I. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Posadas, Universitaria. Pp. 96-101.

CARR, Nicholas (2010) *¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? Superficiales*. S/D.

CASSANY, Daniel y Hernández, Denise (2012) ¿Internet: 1, Escuela: 0? En: Revista de Investigación Educativa N° 14. Xalapa, Veracruz.

CHARTIER, Roger (1996) *El orden de los libros*. Barcelona, Gesida.

----- (2000) *Prólogo*. En *Las revoluciones de la cultura escrita*. (1era. edición en 1997). Barcelona, Gedisa.

----- y CAVALLO, Guglielmo (2011) (Directores) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. (1era. edición en francés, 1997). Bs. As., Alfaguara.

CUCUZZA, Héctor Rubén (2000) *Escenas de lectura en la Historia de la Educación Argentina*. Córdoba, Congreso Nacional de El Diario en la escuela.

DARNTON, Robert (1999) "Historia de la lectura". En Burke, Peter (ed.) (1991) *Formas de hacer Historia*. Madrid, Alianza Universidad.

DELEUZE, Giles y GUATTARI, Félix (2002) "Introducción: rizoma." En: *Milmesetas*. Valencia, Pretextos. Págs. 9-31.

DUSSEL, Inés y QUEVEDO, Luis Alberto (2010) "Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital." VI Foro Latinoamericano de Educación. Bs. As., Santillana.

GUBER, Rosana (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Grupo Editorial Norma.

HALLIDAY, M. A. K. (1978) "Cap. I El lenguaje y el hombre social (Parte 1)". En: *El lenguaje como semiótica social*. México, FCE, 1982.

JAMESON, Fredric (1999) *El giro cultural*. Bs. As., Manantial.

LOTMAN, Iuri. (1996) "Acerca de la semiosfera". "La semiótica de la cultura y el concepto de texto". En: *La semiosfera. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra.

----- (1998) "La memoria de la cultura". En: *La semiosfera*. Madrid, Cátedra. Volumen 2. Págs. 152- 162.

----- (1998) *Cultura y explosión*. Barcelona, Gedisa: 19-34 y 159-168.

MORÁN Oviedo, Porfirio (s/f) *Instrumentación didáctica*. S/D.

PARADA, Alejandro (2006) *La historia de la lectura como laberinto y desmesura*. En: Rev. Páginas de Guarda. N° 1. Bs. As., FFyL- UBA. Págs. 89- 100.

RAE (2018) *Nodos*. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=QZouuUk|QZ2HrGw> Consultado el: 10 de febrero del 2018.



ROCKWELL, Elsie (2001) *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*. México, Depto. De Investigaciones Educativas.

RODRÍGUEZ SOMOZA, Miguel (2012) “Cap. XVI. Los saberes letrados en la sociedad de la información. Lectura, soportes y ritmos sociales”. En: CUCUZZA, Héctor R.- SPREGELBURD, Roberta Paula: *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Bs. As., Editoras del Calderón.

TERIGI, Flavia (2010) *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Pampa, Ministerio de Cultura y Educación.

TOSI, Carolina Luciana (2012) Cap. XIV. El discurso escolar y las políticas editoriales en los libros de educación media (1960-2005)”. En: CUCUZZA, Héctor R.- SPREGELBURD, Roberta Paula: “*Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las Netbooks estatales*. Bs. As., Editoras del Calderón.

VANDENDORPE, Christian (2003) “Metáforas de la lectura”, “Fronteras del libro”, “Lectura e imagen”, “El ascenso de lo visual”. En: *Del papiro al hipertexto*. (1era. edición en francés, 1999). Bs. As.: FCE.

VALVERDE BERROCOSO, Jesús, GARRIDO ARROYO, María del Carmen y FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Rosa (2010) “Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC”. En DE PABLOS PONS, J. (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC. Revista Electrónica Teoría de la Educación*. Vol. 11, Nº 1. Universidad de Salamanca, pp. 203-229. Consultado: 10/11/2020]. Disponible en: http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5840/5866

Documentos educativos oficiales

MINISTERIO DE CULTURA, EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN: *Diseño curricular jurisdiccional. Ciclo Básico Común Secundario Obligatorio. Res. Nº 638/11*. Disponible en: <http://dcj.misiones.blogspot.com.ar/2012/04/disenio-curricular-jurisdiccional-del.html>. Consultado el: diciembre 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2011): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Ciclo Básico Educación Secundaria 1/3 y 2/3 años*. Disponible en: http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=110569. Consultado el: 18 de junio de 2013.



Anexo

Encuesta TIC

1. ¿Qué forma/s de lectura practicás con mayor frecuencia?

- Libre/disfrutar/ divertirse/entretenerse Para buscar información, para estudiar
- Compartida/grupal Solitaria/individual
- Otra (especificá cuál):.....

2. ¿Qué tipos de textos o géneros lees?

- Novelas Cuentos Poesías Noticias Otros (especificá cual):

3. ¿Tenés en tu casa una biblioteca o un lugar especial en el cual guardás los libros? SÍ / NO

4. ¿Visitás o lees con frecuencia en alguna Biblioteca (tradicional/virtual)? SÍ / NO

¿Cuál/es?.....

5. ¿Qué soporte/s utilizás y con qué frecuencia?

- Papel
- ✓ Siempre
- ✓ A veces
- ✓ Nunca

- Virtual o digital
- ✓ Siempre
- ✓ A veces
- ✓ Nunca

6. ¿Cuántas horas lees por semana?

- Menos de 5 Entre 5 y 10 Entre 10 y 20 Más de 20

7. Considerás que leer con las computadoras, el celular u otro soporte informático:

- Te ayuda a comprender el texto Tenés más dificultades

8. ¿Qué recursos informáticos utilizás cuando lees?

- Diccionarios digitales. Mencioná cuál:.....
- Buscadores (Google)
- Traductores. Mencioná cuál:.....
- Ninguno
- Otros:

Mencioná cuál:.....

9. ¿Cuando lees en clase que pasos realizás para comprender el texto? Explicalos.

10. ¿Practicás algún tipo de escritura mientras lees o después?



Músicos del Alto Uruguay: la trayectoria de los dueños de banda hacia fines del siglo XX¹

Musicians from Alto Uruguay: the trajectory of band owners towards the end of the 20th century

Guillermo Luis Castiglioni* Ricardo Fank Ríos**

Ingresado: 22/07/20 // Evaluado: 30/09/20 // Aprobado: 28/10/20

Resumen

En el presente artículo proponemos un abordaje de las trayectorias y prácticas de los músicos rurales de un municipio del Alto Uruguay, en un período que comprende el último tercio del siglo XX y la primera década del siglo XXI. Sin descuidar los aspectos contextuales que han condicionado el desarrollo de estos músicos, intentamos describir la articulación entre sus prácticas musicales y económicas, recurriendo para ello a la figura del dueño de banda, término que hace referencia a los líderes de los conjuntos musicales que tocan en bailes y fiestas. La metodología empleada en esta producción es de índole cualitativa, siendo las entrevistas abiertas y semi-estructuradas realizadas a los propios músicos, sus familiares, amigos y vecinos, los principales medios a través de los cuales obtuvimos la información que aquí se analiza.

Palabras clave: dueño de banda - música - economía.

1 Una versión preliminar de este texto fue presentada como ponencia en las XVII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, desarrolladas entre el 2 y 5 de octubre de 2019 en la Universidad Nacional de Catamarca, Grupo de Trabajo n° 68: *Música, sociabilidad y gusto: perspectivas y desafíos para una historia cultural en Argentina*.

Abstract:

In this article we propose an approach to the trajectories and practices of rural musicians in a municipality in Alto Uruguay, in a period that includes the last third of the 20th century and the first decade of the 21st century. Without neglecting the contextual aspects that have conditioned the development of these musicians, we try to describe the articulation between their musical and economic practices, resorting to the figure of the band owner, a term that refers to the leaders of the musical groups that play in dances and parties. The methodology used in this production is of a qualitative nature, being the open and semi-structured interviews carried out with the musicians, their relatives, friends and neighbors, the main means through which the information analyzed here was obtained.

Keywords: band owner - music - economy

**Guillermo Luis Castiglioni**

* *Magíster en Antropología Social, docente e investigador, Secretaría de Investigación y Posgrado, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.*
E-mail: paquidermo.1969@gmail.com

Ricardo Fank Ríos

** *Licenciado en Antropología Social, auxiliar de investigación, Secretaría de Investigación y Posgrado, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones. ricardo.harry.*
E-mail: fank@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Castiglioni, Guillermo L. y Fank Ríos, Ricardo (2020) "Músicos del Alto Uruguay: la trayectoria de los dueños de banda hacia fines del siglo XX". Revista La Rivada 8 (15), pp 178-194 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-15/articulos/274-musicos-del-alto-uruguay>

Presentación

El presente trabajo constituye una primera aproximación al análisis de las trayectorias y prácticas de los músicos rurales de Colonia Alicia, localidad del municipio de Colonia Aurora, ubicado en el Alto Uruguay misionero, en un período que comprende desde fines de la década de 1960 hasta los primeros años de la década de 2000. Para ello consideramos la noción nativa de *dueño de banda*, término que refiere a los líderes de los conjuntos musicales que tocan en bailes y fiestas, con el objeto de describir la articulación entre las prácticas musicales y económicas, incluyendo las estrategias familiares de producción y reproducción social. En primer lugar abordaremos ciertos aspectos contextuales que han condicionado el desarrollo de las trayectorias y las prácticas de los músicos, vinculados a las transformaciones suscitadas por la llegada del servicio eléctrico a la región y a la incorporación de los colonos al complejo agroindustrial tabacalero, para luego dar cuenta de las semejanzas y diferencias entre, por un lado, las lógicas que organizan el trabajo de la unidad doméstica y las expectativas de capitalización asociadas a esta, y por otro, las lógicas y expectativas de capitalización de los *dueños de bandas* a la hora de organizar sus proyectos musicales. Decidimos utilizar como referencias fundamentales para este análisis a los colonos músicos varones, jóvenes y adultos, atendiendo especialmente el caso de Dante Ferreira, músico de Colonia Alicia, *dueño* de la banda *Nueva Era*, uno de los principales conjuntos musicales de aquella localidad que animó fiestas y bailes en la región y otros puntos de la provincia durante las décadas de 1980 y 1990, lo que no quita la alusión a otros *dueños de banda* y colonos músicos, *asociados* o *contemporáneos* del primero².

Alto Uruguay: zona de frontera

Las localidades del Alto Uruguay misionero, situadas en el centro-este de la provincia, reúnen características propias de una zona de *frontera*, en tanto región que se configura a través de un proceso de poblamiento espontáneo protagonizado por pequeños productores agrícolas³. Aun hoy en día, si bien en los centros urbanos (Colonia Aurora, Santa Rita, Alba Posse, 25 de Mayo) las instituciones estatales están presentes, en la gran mayoría de los parajes rurales de la zona su presencia se limita a puestos policiales o de gendarmería, escuelas y puestos de salud. Se trata de una

2 En términos de Schutz (1974), los *asociados* son aquellas personas que se conocen y encuentran en el curso de la vida diaria, comparten un tiempo y un espacio común, intervienen recíprocamente en sus biografías y están en interacción *como sujetos y como egos* (Schutz, 1974). La mayoría de los músicos de Colonia Alicia y demás parajes de Colonia Aurora, cuyas edades oscilan entre los 40 y los 70 años, caen en esta primera categoría. Los *contemporáneos*, en cambio, son personas que comparten un mismo tiempo pero no un espacio común, pueden llegar a vivir en el mismo período histórico y mantener relaciones sociales atenuadas sin que esto implique conocerse directamente. Son personas ligadas por una serie generalizada de supuestos culturales sobre los modos típicos de conducta de cada cual (Geertz, 1993).

3 La noción de *frontera* implica un tipo de gestión social del espacio (geográfico y social) que conlleva cierta diferenciación social y económica, donde si bien el Estado pone sus límites, los principios de organización presentan escaso grado de institucionalización y los actores sociales tienen un alto protagonismo (Aubertin, 1988; Schiavoni, 1997)

zona donde los *colonos*⁴ – de ascendencia criolla y europea, bilingües⁵, provenientes de los estados del sur de Brasil o de otros puntos de la provincia de Misiones- fueron ocupando el espacio desde mediados del siglo XX y el estado provincial legitimó *post-facto* tales ocupaciones.

En Colonia Alicia, al igual que en otras localidades rurales del municipio de Colonia Aurora (Puerto Londero, Las Limas, El Progreso), la llegada de inmigrantes desde Brasil fue particularmente intensa durante la década de 1970; pese a ello, la mayor parte de la población actual procede de otras localidades del propio municipio y reside en el paraje desde hace más de 40 años⁶ (Baranger et al, 2007).

Los habitantes de la colonia son en su mayoría pequeños agricultores cuyas explotaciones están basadas en el uso de la fuerza de trabajo doméstica (el tamaño de sus lotes oscila entre las 10 y las 30 Has). Ellos cuentan con títulos de propiedad o bien con boletos de compra-venta de sus chacras; en menor medida los encontramos también con permiso de ocupación y hay quienes las poseen en calidad de préstamo por parte de parientes o vecinos. Hay también entre los habitantes y en número reducido, *chacreros*⁷, semi-proletarios, peones, pequeños comerciantes, personal del puesto de salud, docentes de nivel primario, personal de Gendarmería, entre otros (Baranger, 2007; Diez, 2009).

Cuando a partir de la década de 1950 arribaron a la zona colonos de ascendencia alemana, italiana y criolla, procedentes del sur brasileño, se dedicaron entonces y durante las décadas siguientes a la producción de esencias (citronela) y soja, como principales cultivos de renta que vendían a acopiadores locales, y complementaban su economía doméstica con la producción de maíz y de productos de huerta, la cría de ganado vacuno en pequeña escala y de animales de granja (cerdos, gallinas). A mediados de la década de 1980, tuvo lugar en la provincia el denominado *boom* del tabaco Burley, dicho cultivo se ha constituido desde entonces y hasta la actualidad como una de las alternativas más importantes de ingresos monetarios para la mayor parte de la población de los municipios del Alto Uruguay. La producción del Burley es un caso típico de agricultura bajo contrato, modalidad de integración vertical de la producción en la que los productores directos son formalmente agricultores independientes, que emplean casi exclusivamente fuerza de trabajo doméstica en sus explotaciones, pero trabajan para empresas acopiadoras y bajo sus condiciones (Rodríguez, 2007). A pesar de ciertas alternativas productivas que se promocionaron desde el gobierno en las últimas tres décadas (cítricos, ganadería y lechería), el cultivo del Burley se presenta

4 La denominación *colono* ha sido utilizada históricamente para designar a los agricultores en el NE del país, más allá de toda categoría socio-económica. Es un término popular utilizado por los propios actores para referirse a sí mismos (Bartolomé, 2000).

5 Se trata de una población hablante de castellano y portugués, cuyos miembros cambian de registro según el interlocutor hable una u otra lengua, pero habitualmente utilizan el portugués como *lengua franca*.

6 Colonia Alicia (Alta y Baja) se encuentra ubicada junto al río Uruguay, con un ancho de casi 3 Km y 12 Km de extensión y un frente de 9 Km sobre el mencionado río, cuyo curso forma una especie de península (Stepañuk, 2010). Respecto a su población, hasta el momento y en relación al período estudiado, sólo se cuenta con las cifras del Censo Nacional de 2001, que señala para Colonia Aurora un total de 11.865 habitantes (2375 urbana, 8411 rural).

7 Se designa con el término *chacrero* por lo general a un varón adulto quien, junto a su familia, cuida un lote perteneciente a otro productor, a cambio de lo cual tiene derecho a vivir en él y a cultivar para su subsistencia (Baranger et al, 2007).

aun hoy como la principal opción entre estos colonos para capitalizarse en alguna medida y gozar de ciertos beneficios (obra social, aportes previsionales) y, de hecho, continúa siendo el producto más importante en cuanto a volúmenes producidos y a cantidad de familias involucradas en su producción (Gran Atlas de Misiones, 2019).

Colonos y músicos

Pese al esfuerzo y el tiempo que exigen las actividades productivas, ciertos colonos de la región invierten su escaso tiempo libre en la práctica de algún instrumento musical (bandoneón, acordeón, guitarra, teclado o saxo), del canto e incluso en la composición, interpretando una diversidad de temas, propios o ajenos, pertenecientes a una diversidad de géneros (sertanejo, vals, corrido, chotis, vanerão, ranchera, entre otros). Estos colonos –en su gran mayoría varones y en menor medida también mujeres–, reconocidos en sus localidades como *músicos*, suelen desplegar sus habilidades en reuniones familiares e informales: cualquier tipo de acontecimiento que amerite una celebración suele ser una buena excusa para tocar y que los presentes bailen y se diviertan.

Asimismo, la mayoría de estos colonos–músicos integra o ha integrado grupos musicales – bandas - con los que animan fiestas y bailes. Sin embargo, esto último es cada vez menos frecuente. En décadas pasadas –1970, 1980, 1990 – el número de estas bandas locales superaba la media docena y hoy en día quedan sólo unas pocas que deben competir en condiciones desiguales con *bandas profesionales* procedentes de Brasil. A esto se le agrega una significativa disminución en la cantidad de salones y locales habilitados en el medio rural y la consecuente caída en la frecuencia de los bailes. Para buena parte de estos colonos–músicos, como veremos en el caso de Dante Ferreira, sus presentaciones en formato de *banda* son hoy en día un recuerdo; sus prácticas y expresiones se desenvuelven en fiestas familiares o reuniones de amigos, individualmente o en grupo, dentro de un complejo entramado de relaciones parentales, de amistad y vecindad, en la propia localidad u otras cercanas, incluidas las del vecino estado de Rio Grande do Sul⁸.

Sin desdeñar la relevancia y el papel que han cumplido y cumplen las fiestas familiares y las reuniones informales, a continuación, intentaremos dar cuenta de la dinámica de los espacios en el período mencionado donde las bandas desplegaban su música y los asistentes disfrutaban de los bailes.

Las bandas y los bailes en la Colonia: sus características

El tiempo y el lugar del baile en la colonia son vividos como algo extraordinario, remiten a la *noche* y al *fin de semana* y se oponen al *día a día* del resto de la semana y a los espacios de la chacra y la casa (tiempo y lugar de la *familia* y el *trabajo*) (Monzón, 2002). Hacia fines de la década de 1960, los lugares centrales donde sucedían

8 Brasil constituye para los habitantes de la región un importante referente espacial, tanto material como simbólico. El estado de Rio Grande do Sul está separado de la provincia apenas por los 800 metros que por allí tiene el río Uruguay y los colonos cruzan desde y hacia la otra orilla con el fin de adquirir o vender mercaderías (incluso sus cosechas), visitar amigos y parientes y participar de acontecimientos familiares, fiestas y festivales.

los bailes en las distintas colonias y parajes del Alto Uruguay eran los salones⁹. Administrados por comisiones de padres de las escuelas o por comisiones de feligreses de iglesias católicas o protestantes, contruidos por entonces en madera (la estructura) y chapa (el techo), estos salones de dimensiones variables reunían a menudo sólo las condiciones mínimas para albergar a concurrentes y músicos y permitir el desarrollo de fiestas y bailes. Para los colonos de Alicia, las opciones eran los bailes en el salón de Alicia Baja¹⁰ o en el salón del vecino paraje de Puerto Londero. Los principales protagonistas eran allí *Los Ladinos*, la banda instrumental de los hermanos Rosen. Debido al relativo aislamiento de estas colonias, *Los Ladinos*, oriundos de Londero, aprovechaban la ventaja de ser locales y estaban presentes en cada ocasión para animar un baile¹¹. Cuando llovía, los caminos se volvían intransitables y los músicos de afuera no podían llegar... “...y por eso compramos todo, las guitarras... (Equipos e instrumentos)... Sí, éramos los *Tapa Furos* (Tapa Agujeros), estábamos por cambiar de nombre, en lugar de *Ladinos*, *Tapa Furos*” (Luis Rosen, líder de *Los Ladinos*).

En el salón de Alicia Baja la iluminación se hacía con faroles de kerosene y *Los Ladinos* solían tocar con instrumentos no amplificados. La formación de seis músicos, que ejecutaba bandoneón, guitarra, saxo, acordeón, contrabajo y batería, animaba los bailes a salón lleno con chotis, vanerón, corridos y vals. Según relatan algunos de los habitués, la banda tocaba en *una punta* (del salón) y en la otra punta *no se escuchaba nada*, pero esto no suponía un problema: el público iba girando con la cadencia del baile, por lo que todos en algún momento pasaban frente a los músicos; además, los bailarines en general conocían y solían cantar las canciones ejecutadas, lo cual colaboraba en la continuidad de la danza, o bien podían guiarse por los pasos de las parejas que sí escuchaban. El salón de Londero, en cambio, contaba con un generador, lo que garantizaba la iluminación y permitía a la banda utilizar micrófonos y amplificadores, no sin limitaciones y dificultades.

A comienzos de la década de 1970, surgen otras bandas integradas por colonos procedentes de Puerto Londero, Colonia Alicia y municipios vecinos de Río Grande Do Sul: *Los Conquistadores*, que hacía mediados de la década pasarán a llamarse *Los Universales*; *Los Paladines*; *Musical Romance*; y *Los Modernos*, conformada por ex miembros de *Los Ladinos*. Abocadas a los géneros que *arman el baile* (chotis, vanerón, corrido y vals) y con un conjunto de instrumentos que incluía guitarra, bandoneón o acordeón, bajo, vientos (saxo y/o trompeta) y batería, estas bandas procuraron equiparse adquiriendo sus propios generadores de electricidad (a válvula y a batería, luego serían motores a combustión), amplificadores, micrófonos y consolas de sonido, y ampliar su circuito de bailes en los parajes de municipios vecinos (El Soberbio, San Vicente, Santa Rita). Para lo primero, recurrieron a casas musicales de Mauricio Cardoso, Santa Rosa u Horizontina (centros urbanos de Río Grande), don-

9 En algunas localidades vecinas de Río Grande DS (Brasil) era habitual que los circos ambulantes contrataran a músicos o bandas de la región y organizaran bailes como parte del espectáculo.

10 Se denomina Alicia Baja a la zona de la colonia rodeada al N, al E y al S por el río Uruguay, cuyo camino principal desemboca en dicho río; Alicia Alta se ubica en las inmediaciones de la Ruta provincial n° 2, la principal vía de acceso a esta colonia.

11 La apertura de la traza de la Ruta provincial N° 2, que comunica a los municipios del Alto Uruguay misionero, tuvo lugar a mediados de la década de 1970 y su pavimentación, a mediados de la década de 2000. El municipio de Colonia Aurora fue considerado por propios y ajenos como uno de los más *incomunicados*, debido a las condiciones de su red vial, constituida hasta entonces y en su totalidad por caminos terrados (Stefañuk, 2010).



de compraban por lo general equipos usados y a crédito; en tanto que para extender su área de acción acudieron al uso de vehículos (camionetas o pequeños camiones) destinados en principio a otros usos productivos.

De acuerdo a los registros efectuados hasta el momento, una *banda* se originaba de la siguiente manera: uno de los colonos músicos era quien realizaba la inversión y daba inicio a un proceso de concentración de recursos (generador y equipos, la mayoría de los instrumentos, el vehículo que garantizaría el traslado, el espacio que haría las veces de sala de ensayos), convocando luego al resto de los integrantes. De esta manera, este colono se constituía y era reconocido en términos de *dueño* de la banda. La figura del *dueño de banda* coincidía, aunque no siempre, con la del que asumía la dirección musical del conjunto, lo que en muchos casos implicaba definir el estilo sonoro de la banda e incluso la elección del nombre. Comúnmente, el *dueño* se encargaba de especificar la frecuencia de los ensayos, de definir la agenda de fechas y lugares de los bailes y de arreglar los contratos con los organizadores, pagándole a cada músico un porcentaje de lo obtenido en las presentaciones.

A principios de la década de 1980, surgieron otras bandas (*Nueva Era*, *Grupo Tremendo*) y llegaron al municipio las primeras líneas del tendido eléctrico. Si bien no ocurrió en lo inmediato, la llegada de este servicio y de otros directa o indirectamente vinculados (radios FM, televisión) transformó la cotidianidad de la colonia y las posibilidades de los músicos, las bandas y su público. La mayoría de los músicos había crecido escuchando programas radiales de emisoras de Horizontina y San Pablo, donde se presentaban números en vivo (por lo general, dúos de la denominada *música raíz sertaneja*) y se pasaban discos de boleros y *música de bandas* (vals, corridos, vanerón, forró), que eran la principal fuente de inspiración e información a la hora de elegir repertorios y elaborar las propias composiciones. A mediados de esta década, a las emisiones brasileñas se sumaron las de radios FM instaladas en Colonia Aurora y otros municipios vecinos, que brindaron noticias e información del orden provincial y nacional y un nuevo repertorio de ritmos, entre ellos la cumbia que, poco a poco, fue incorporada por las bandas. Las FM fueron percibidas también como una instancia para promocionar los bailes y a los propios músicos, de aquel entonces son las primeras grabaciones pertenecientes a algunos compositores de Colonia Alicia y Puerto Londero en San Pablo para tal fin¹². La televisión significó otra fuente adicional de información musical pues, aunque sólo se captaba la señal de un par de canales brasileños, algunos programas transmitían en vivo *shows* de bandas de diferentes géneros y estilos.

En cuanto a las bandas, si bien contaban con sus propios generadores o bien los había en las locaciones donde tocaban, la difusión del servicio eléctrico entre fines de la década de 1980 y la década siguiente, les permitió incorporar *nuevas* tecnologías, lo cual se venía realizando con ciertas dificultades¹³ desde la década de 1970: el uso de amplificadores más potentes, consolas con un número mayor de canales, amplificación para cada uno de los instrumentos, micrófonos para la voz líder y los coros, el

12 Es el caso del ex integrante de *Los Ladinos*, Germán Frege y los hermanos Antinoni –Vicente y Roberto– quienes se autofinanciaron la grabación de un par de LPs en un estudio de San Pablo con composiciones propias, con el objeto de ser *difundidos por la radio*, aunque sin muchas repercusiones.

13 Uno de los mayores problemas era el ruido de los motores generadores... “Y hacía un ruido raaaa tatatata! El baffle captaba el ruido del motor; había que poner un filtro, no sé... un ruido molesto era...”. (Dante Ferreira, *dueño de banda*).

uso de guitarras y bajos eléctricos y teclados electrónicos que, si bien no excluían el uso de *vientos* (saxo, trompeta), podían apoyarlos o emularlos. A esto se añadieron los juegos de luces, que completaban la puesta en escena de los shows. En cuanto a los salones, su número aumentó por entonces en los distintos parajes de Colonia Aurora y en los distintos casos su estructura fue reforzada, reemplazando la madera por cemento y ladrillos. Son los casos del *nuevo* salón de Alicia Baja, que fue construido en un predio inmediato a la iglesia católica del paraje y el salón de Alicia Alta, levantado en las inmediaciones de la Escuela estatal N° 515.

En la década de 1990, la mayoría de las bandas mencionadas se encontraban aún en actividad. Sin embargo, ni para los *dueños de banda*, y mucho menos para los músicos contratados, tocar en los bailes resultaba el principal ingreso. Dichas *ganancias* podían implicar un complemento de aquellas obtenidas a través de sus actividades agrícolas y en el caso de los *dueños de banda*, a menudo eran destinadas a comprar nuevos equipos y/o instrumentos. Estando las actividades musicales supeditadas a las agrícolas y teniendo en cuenta que la central fuente de fuerza de trabajo era la familiar, el tiempo y el esfuerzo destinado a las primeras dependía del momento del ciclo familiar que atravesara su unidad doméstica: si el músico era soltero, residía y trabajaba en la chacra de su padre (quien por lo general estaba a cargo de la organización del trabajo), cumplía entonces con su parte y podía abocarse a la música con cierta libertad; si se independizaba de la unidad paterna, se casaba y explotaba su propia chacra, la organización de las actividades productivas podían garantizarse incluso con la ayuda eventual de padres, hermanos, suegros, cuñados y en todo caso su dedicación a la música era negociada con su pareja; si una vez casado, comenzaban a llegar los hijos, las exigencias derivadas del desequilibrio en el balance entre consumo familiar y la explotación de la fuerza de trabajo (Chayanov, 1974; Archetti, 2017) lo hacían abandonar su actividad con la banda¹⁴. Cuando quienes desistían eran los *dueños de banda*, como es el caso de los hermanos Rosen de *Los Ladinos* a mediados de la década de 1970 (porque se habían *casado* y decidieron *atender la chacra y la familia*), las bandas se terminaban disolviendo y, en el mejor de los casos, algunos ex integrantes armaban la propia o pasaban a ser parte de aquellas que requerían músicos.

Aquí debemos considerar que, desde mediados de la década de 1980 en adelante, la actividad que estructura las explotaciones familiares en el nordeste de la provincia, y sobre todo en los municipios lindantes con el río Uruguay, es el cultivo de tabaco y la integración de miles de estos productores a este complejo agroindustrial fue conocida como “*el boom del Burley*”. Escasamente mecanizadas y capitalizadas, estas explotaciones¹⁵ lograron estabilizarse a través de la especialización tabacalera (Schia-voni, 2001), introduciendo a los productores familiares en un sistema que implicó (y aún implica) una serie de controles e imposiciones por parte de las empresas acopiadoras, que redundan en una chacra donde el cultivo del Burley subordina el resto de las actividades productivas y domésticas, y exige un mayor requerimiento de la mano

14 Con los hijos pequeños, lejos aún de la edad productiva, el número de consumidores resulta mayor que el de trabajadores en el grupo doméstico. Asimismo, debe considerarse que la situación de estos colonos-músicos (el inicio de una nueva unidad doméstica y la escasa disposición de capital económico) les impedía contratar peones permanentes o temporarios para compensar la falta de fuerza de trabajo familiar.

15 Estas explotaciones responden a un modelo de agricultura cristalizado en las últimas décadas y contrapuesto al patrón clásico de capitalización, basado en la implantación de perennes: yerba mate, té o tung (Schia-voni, 2001).

de obra disponible en el grupo familiar¹⁶ (Rosenfeld, 1998; Castiglioni y Diez, 2010). Al ser este el principal cultivo de renta entre los colonos, sus exigencias restringieron la dedicación a las prácticas musicales e intensificaron las condiciones para dejar de lado el proyecto de una banda entre aquellos considerados músicos (ya fueran dueños o sólo integrantes) que se integraron a dicho complejo¹⁷.

No obstante, en el caso de Colonia Alicia podemos notar que los músicos de aquella localidad –especialmente los que han sido sólo integrantes y no *dueños*– han circulado al menos por dos o tres bandas, insistiendo en su actividad hasta que los intentos frustrados (disoluciones de las bandas) o las exigencias derivadas de las actividades agrícolas, los hicieron por fin desistir. Si bien los motivos centrales de estos cambios y desplazamientos de integrantes estarían relacionados a la disolución o el cese temporario de las bandas, advertimos también otras tensiones en los relatos de los músicos, vinculadas a esta movilidad: las suscitadas entre quienes concebían sus actividades musicales como un pasatiempo (*hobby*) y aquellos que las concebían como una *profesión* y alternativa de ingresos. A raíz de esto, en ocasiones surgían discusiones en el seno de las bandas y cuando las diferencias eran insalvables, daban lugar al abandono por parte de ciertos integrantes o bien a su disolución.

A continuación, describiremos la trayectoria de un *dueño de banda* –Dante Ferreira– quien, a pesar de las dificultades mencionadas, consiguió *vivir de la música* durante más de dos décadas y cuyo grupo musical es aún reconocido por sus ex integrantes y quienes asistían a los bailes como el de mayor *sucesso*¹⁸ *de la zona*.

Dante Ferreira y Nueva Era: la banda como emprendimiento

Como la mayoría de los músicos que hoy viven en Alicia, Dante nació en la vecina colonia de Puerto Londero. Su padre, músico y agricultor, le enseñó los rudimentos de la guitarra, instrumento que Dante obtuvo a través de un brique¹⁹ con su tío paterno, a la edad de 7 años. A los 13 integró su primer conjunto (donde Dante tocaba guitarra, dos de sus hermanas cantaban y dos de sus tíos acompañaban en acordeón y violín), con el que consiguieron actuaciones en los circos que llegaban a la localidad

16 El requerimiento de mano de obra para un ciclo anual de tabaco Burley se estima entre los más altos, siendo de 285 jornales, distribuidos de la siguiente manera: preparación del suelo, 12 jornales; almácigos, 17 jornales; plantación, 74 jornales; cosecha, 97 jornales (Rosenfeld, 1998).

17 Las empresas acopiadoras ejercen el control mediante un contrato y a través de la venta de insumos (semillas, abonos, agroquímicos), la supervisión del proceso de trabajo y la imposición de prácticas productivas, las condiciones de entrega del producto y del precio de acopio. En tanto, el productor de tabaco se compromete a vender la producción clasificada a la empresa, asumiendo la totalidad de los riesgos agronómicos, económicos y vinculados a la salud del grupo familiar (Castiglioni y Diez, 2010).

18 Éxito, en idioma portugués.

19 La expresión refiere al intercambio de objetos sin intervención de dinero entre personas del mismo rango (Schiavoni, 2008). Este tipo de intercambio constituyó para la gran mayoría de los colonos-músicos, el principal medio a través del cual se hicieron de su primer instrumento. En este caso, Dante obtuvo su guitarra a cambio de una bolsa de harina de trigo de 50 Kg.

de Mauricio Cardoso (Río Grande Do Sul), los cuales incluían entre los números de su función, un espectáculo de baile con una banda local contratada²⁰.

Tiempo después pasó a integrar *Los Conquistadores*, la banda de Carlos Meurer, un músico del pueblo de Colonia Aurora que se había mudado a Puerto Londero y que terminó casándose con una de sus hermanas, también integrante de la agrupación. Dante tocó como guitarrista en *Los Conquistadores* durante cinco años en salones locales y en localidades vecinas, y hacia 1978 debió hacer un alto para cumplir con el servicio militar obligatorio en el destacamento de Apóstoles (sur de la provincia), donde también formó parte de una banda.

Cuando concluyó el servicio, regresó con *Los Conquistadores* (que por entonces habían mudado de nombre y se hacían llamar *Los Universales*) y hacia 1981 decidió conformar su propia banda: *Nueva Era*. Aprovechando un cese momentáneo de la banda de Carlos, le pidió prestado a este parte de los equipos, inició los ensayos y a los pocos meses surgieron las primeras presentaciones.

En sus inicios, *Nueva Era* estuvo conformada con Dante en voz y batería (instrumento que aprendió a tocar durante el servicio militar), otro integrante de *Los Universales* en guitarra, un ex-*Ladino* en voces, acordeón y teclado, y un músico novato en contrabajo. Pocos años después, se incorporaron nuevos músicos, Dante volvió a la guitarra y, si bien durante un período en la década de 1990 alternó su rol de cantante con otro músico, fue quien desempeñó el rol de voz principal de la banda. A lo largo de los años, *Nueva Era* sufrió varios cambios de integrantes pero mantuvo una similar formación instrumental: batería, guitarra, bajo, teclado, saxo, trompeta y voces.

Durante la década de 1980, el medio de movilidad fue la camioneta del padre de Dante –los músicos viajaban en la caja protegidos por una cúpula y llevaban los equipos en un tráiler– y las presentaciones tenían lugar en los sitios habituales donde lo hacía el resto de las bandas: los parajes de Colonia Aurora y de los municipios vecinos, ya fuera en bailes organizados en salones o clubes, en casamientos o en fiestas patronales. Hacia fines de aquella década, Dante adquirió un colectivo y el circuito de la banda y las condiciones del traslado se transformaron por completo. Con el colectivo los músicos disponían de mayor espacio y comodidad para su traslado y el de los equipos, pudiendo pernoctar allí en el caso de no contar con alojamiento, lo cual facilitó que se aventuraran más allá de la región. Desde entonces y durante la década de 1990, *Nueva Era* tocó en distintos puntos de la provincia: en fiestas y salones de ciertas localidades del Alto Paraná (Ruiz de Montoya, Capióví, Puerto Rico, Montecarlo), del norte misionero (San Pedro) y del centro (Aristóbulo del Valle), en fiestas y locales bailables del sur de la provincia (Posadas y Garupá), sin descuidar el circuito del alto Uruguay y agregando a la lista los *Oktoberfest* (fiestas de la cerveza) en 25 de Mayo y en Mauricio Cardoso.

Dante procuró y logró que *Nueva Era* fuese su principal fuente de ingresos, para lo cual realizó inversiones en ese sentido, comprando equipos e instrumentos y un colectivo para asegurar la movilidad. En tanto *dueño de la banda*, se ocupó de conseguir las contrataciones y de la administración, pagándole a cada uno de los integrantes un 10% de los ingresos y quedándose con el resto (aproximadamente un 50%). Sin embargo, los ingresos que generaba la banda se vieron complementados con otras

²⁰ El emprendimiento duró poco menos de un año. Denunciados por músicos locales al sindicato de músicos profesionales del estado brasileño, se les prohibió seguir tocando sin permiso y finalmente desistieron.



alternativas que nunca buscaron desplazar o relegar la actividad musical, sino más bien reforzarla.

Hacia 1985, aún soltero y viviendo en la chacra de su padre, Dante decidió plantar tabaco Burley para la empresa Norte con el propósito de disponer de una obra social y poder asignar ese ingreso al equipamiento de la banda, manteniéndose en esta actividad hasta 1991, cuando fue sancionado y resolvió abandonar el cultivo²¹. Ese mismo año decidió encarar otro emprendimiento: un servicio de transporte de pasajeros. No obstante, los ingresos ya no estarían destinados sólo a las inversiones que requería la banda pues, para entonces y aunque continuaba viviendo en la chacra de su padre, llevaba dos años de casado y el matrimonio ya tenía un hijo:

El colectivo lo compré con ayuda de mi papá y lo tenía parado entre semana. Entonces inventé hacer una línea de colectivo. Con familia necesito más ingresos. Al tener familia ya no es como cuando soltero... (el colectivo) vino bien, sí, pero era mucha carga para mí porque trabajaba toda la semana y ahí organizar el tema de la orquesta para tocar viernes, sábados y domingo, ensayar viernes a la noche....

Lo que en un inicio implicó una inversión para ampliar el circuito y las posibilidades de la banda resultó también en otra fuente de ingresos y en una asistencia a las comunidades locales, que contaban por entonces con una muy limitada oferta de servicios de transporte público²². Sin embargo, el colectivo no bastó para afrontar y sostener la competencia con las bandas locales y brasileñas y otras incorporaciones fueron necesarias: nuevo y mejor equipamiento... *“Era así. Salió un nuevo modelo de bafle y «vamos por ese... Veíamos algo nuevo y queríamos tener, pero todo eso es plata. Pero me gustaba”*; y la cumbia, género cuya popularidad descubrieron cuando tocaron en Posadas y Garupá:

Empezamos a aprender porque vimos que a la gente le gustaba, principalmente de Los Charros. ¡Um sucesso! Y ahí medio que imitábamos como cantaban. Y uno tocaba lo que a la gente le gustaba. Y donde íbamos a tocar, la gente iba.

Asimismo, la difusión fue otro aspecto que Dante y el resto de la banda intentaron no descuidar. Así, en 1995, grabaron en un estudio Santa Rosa (Río Grande Do Sul) un cd con fines promocionales que distribuyeron entre las radios locales... *“Había pocas radios, pero explotó”*. Con el mismo propósito participaron también en cierres de campañas políticas, lo que fue y es habitual entre los músicos locales que perciben la ocasión como una oportunidad de promoción, salvo que en su caso, a los cierres de los candidatos a intendentes locales, sumaron los cierres de un intendente del Alto Paraná y de un candidato a gobernador²³.

21 La sanción, por plantar variedades de Burley no permitidas por la empresa resultó en la negativa por parte de su instructor a renovar el contrato por ese año, lo cual lo decidió a abandonar el cultivo.

22 Luego de enfrentar ciertas denuncias –por no tener permiso– y regularizar su situación con la Dirección Provincial de Transporte, el *Expreso Nueva Era* de Dante Ferreira brindó su servicio uniendo las localidades de Alicia Alta, El Soberbio y Santa Rita durante 27 años, facilitando la comunicación entre localidades cuyas principales vías permanecieron terradas hasta mediados de la década de 2000.

23 Se trata de los cierres de campaña de los radicales Fiti Kruse (candidato a intendente en Wanda) y Tulo Llamosas (candidato a gobernador), ambas en 1995.

Sobre el dueño de banda: lógicas y estrategias

Al igual que el padre de familia, quien deviene en jefe de la explotación al planificar el proceso de trabajo, el *dueño de banda* organiza el trabajo del grupo musical (distribuyendo roles y funciones), conduce el proceso productivo (estableciendo frecuencia y duración de los ensayos, definiendo los repertorios y la logística de los *shows*), controla las condiciones técnicas de producción (reponiendo y renovando equipos e instrumentos), toma la mayoría de las decisiones económicas (cerrando tratos y distribuyendo ingresos) y es dueño de buena parte de los medios de producción (equipos, instrumentos, vehículo).

Los demás integrantes no son meros empleados: la banda en sí constituye un grupo de afines, sus miembros están ligados por relaciones de parentesco, amistad y vecindad y, de hecho, el dueño no siempre asume el rol de *director* musical. Sin embargo, mientras en el seno de un grupo doméstico el fenómeno del salario se encuentra formalmente ausente (Archetti, 2017), el *dueño de banda* abona a los integrantes un porcentaje -acordado de antemano- de los ingresos percibidos en cada *show*. Del mismo modo que un *chacrero* (Baranger, 2007), el integrante de una banda puede verse como un trabajador subremunerado que no goza de los beneficios propios del empleo formal; de todas maneras, para el colono músico el trabajo como integrante de una banda en ningún caso se concibe como una alternativa económica a su actividad agrícola.

El caso de Dante Ferreira ilustra cómo en el propio grupo familiar, la organización del trabajo doméstico y productivo, el uso del tiempo libre y de ciertos espacios domésticos, están supeditados al trabajo del *dueño* con su banda...

Pero tenía el colectivo, el viernes a la noche tenía que ensayar, sábado tocar. ¡Y todavía (el domingo) había fútbol! ...Claro, si algún músico estaba lejos, venía y quedaba en casa, para ensayar y sacar uno o dos temas... ensayábamos acá o yo tenía una casa en el barrio.

Dante, al igual que otros *dueños de banda*, señala que su propósito era... “salir a tocar a todos lados”, ser... “un artista de profesión y fama” e identifica distintos obstáculos al respecto: la falta de promoción en las radios locales, la competencia con bandas profesionales brasileñas, el bajo monto de los contratos y los gastos en mantenimiento y reposición de equipos, instrumentos y del propio colectivo. A esto se suman los reclamos de su mujer, dirigidos a que pase más tiempo junto a ella y sus hijos, propios de un orden moral donde la *familia*, en tanto valor, se forja en el grupo doméstico y en relación con el trabajo en la tierra (Woortmann, 1990; Heredia, 2013)²⁴.

Estos reclamos dirigidos a los músicos, de índole económica, moral y sentimental, se vinculan con otro aspecto: los músicos, por su propio trabajo, están bajo sospecha de ser *vagos y sinvergüenzas*. Y esto porque su trabajo de músico sucede, se realiza,

²⁴ Al respecto, comenta Dante... “Pero fue difícil la vida después de casados, por el baile. Yo tenía que salir: colectivo, baile, colectivo, baile. Y tenía a los chicos. Generaba problemas entre nosotros. (Su esposa) pensaba que tenía novia y no era así. Lleva a la desconfianza”.

tiene lugar y se confunde con el tiempo y los espacios de esparcimiento de los demás. Allí suceden el baile, la diversión, la ingesta de bebidas alcohólicas y los encuentros amorosos, en tanto el trabajo –entendido en relación con la tierra y en un contexto doméstico– es dejado momentáneamente de lado. Así, para muchos, la vida y el trabajo de los músicos son una verdadera *joda*²⁵.

Siguiendo los planteos de diversos autores (Chayanov, 1974; Balazote y Radovich, 1992; Archetti, 2017), sostenemos que los grupos domésticos de los pequeños productores del Alto Uruguay ligados al complejo agroindustrial tabacalero son espacios donde el trabajo doméstico se encuentra subsumido a la recreación del capital. Asimismo, es posible admitir en estas dos lógicas contrapuestas: la del empresario, guiada por la obtención de ganancia y centrada en la reproducción del capital; y la del campesino, guiada por la satisfacción de las necesidades y centrada en la reproducción social del grupo familiar. Las bandas, en tanto emprendimientos, parecen reunir lógicas similares y aquí traemos, una vez más, el caso de Dante Ferreira y *Nueva Era* para ilustrarlo.

Desde el inicio y como fuera mencionado, Dante asumió la dirección de la banda como su *dueño*, procurando que fuera su principal ocupación, realizando inversiones destinadas a capitalizarse y garantizar su puesta en marcha, administrando los ingresos, estableciendo los porcentajes que correspondían a cada integrante, negociando y ampliando el arco de las contrataciones y asumiendo su difusión; pero también, diversificando las alternativas de ingreso destinadas a la propia familia y a renovar el capital, a través del cultivo del Burley y su empresa de transporte. El *dueño de banda* aparece aquí como lo que Marx denomina un *jugador oportunista*, inmerso en las relaciones de mercado y dispuesto a utilizar los excedentes en dinero de varias formas. Sin embargo, Dante destaca que mientras la banda y el colectivo, anduvieron *bien...* “*Eu no controlaba los ingresos ni las salidas. Ese fue mi error*”. Con los años esto redundó en un colectivo y equipos deteriorados que ya no pudo reponer; a esto debe sumarse la declinación de ofertas para tocar como contratado en bandas brasileñas y la disminución de la frecuencia de los shows, a raíz de los ya mencionados reclamos de su íntimo círculo familiar, lo que restringió las presentaciones y el circuito de los bailes. Acomodado a *tocar en los bailes* como parte de un *estilo de vida*, el dueño de banda se asemeja aquí a la figura del *conservador* de Chayanov, que suele no considerar su trabajo de músico como un costo objetivo, tiende a no sobrepasar los límites fijados por ciertas necesidades (generar ciertos ingresos, continuar tocando cada fin de semana) y se ajusta a la *reproducción simple* de su propia banda.

Sin contar por el momento con los elementos para dirimir esta contraposición presente en este y otros casos de *dueños de banda*, hemos advertido también en estos músicos cierta tendencia que exponemos aquí a modo de hipótesis, la cual será contrastada en próximas indagaciones: en este juego de inversiones, necesidades y satisfacciones, los colonos músicos también han perseguido y persiguen la acumulación de cierto capital específico; aquello que Grignon y Passeron (1992) problema-

25 *Vago, sinvergüenza y vivir de joda*, son términos destinados a caracterizar y estereotipar conductas consideradas masculinas y opuestas al trabajo en tanto valor moral, entre las que pueden mencionarse: trasnochar, consumir alcohol en exceso, mantener relaciones amorosas y/o sexuales por fuera del noviazgo o el matrimonio, no trabajar en la tierra o hacerlo con desgano, entre otras.

tizan en términos de *haberes populares*²⁶ (sociales y culturales) y que Simon Frith (2014) concibe en términos de *capital cultural popular*, cuya legitimidad se ampara tanto en las prácticas, los juicios estéticos, los consumos musicales y las experiencias placenteras de los propios músicos como de los organizadores y los concurrentes a los bailes...

Toda una historia uno va conociendo a través de la música, adquirimos mucho conocimiento y experiencias y amistades. Hoy uno va por ahí y no se olvidan, te preguntan: «¿Y el conjunto cuándo vai tocar de novo, cuando vai cantar?». Son épocas que pasaron, mais queda. Cuánta gente se apartaron en nuestros bailes y cuánta gente se casaron también, la cultura de los bailes... (Dante Ferreira, dueño de banda).

Estos músicos, cuyos estándares musicales no difieren de los de su propio público, que podríamos catalogar como *artistas folk*²⁷-en términos de Becker (2008)- por hacer cosas que comúnmente hacen algunos miembros de su *comunidad*²⁸ (aunque se conciben como poseedores de cierto *don* que los colocaría un poco por encima del resto de sus vecinos, parientes o amigos) y que disfrutaban de satisfacer a la concurrencia con repertorios destinados al baile, buscarían lograr cierto prestigio social y artístico a través del desarrollo de ciertas capacidades profesionales, el reconocimiento, admiración y aprecio de quienes asisten a sus presentaciones (con quienes compartirían cánones de gusto y pautas estéticas) y el establecimiento de relaciones y conexiones convenientes que aseguren su requerimiento por parte de los organizadores de fiestas y bailes en los circuitos musicales locales y regionales.

Consideraciones finales

En este trabajo hemos intentado caracterizar y dar cuenta de la historia reciente (fines de la década de 1960/comienzos de la de 2000) de los colonos músicos del Alto Uruguay misionero, considerando las posibilidades y limitaciones que ciertos aspectos del contexto (proceso de colonización, evolución de la estructura agraria regional, la llegada del servicio eléctrico a la zona, la incorporación al cultivo del Burley, entre otros) impusieron a las trayectorias de aquellos que integraban bandas. Especialmente, nuestra atención ha sido enfocada en los denominados *dueños de banda*, advirtiendo en el manejo de sus emprendimientos una contraposición de lógicas semejante a la que se presenta en los grupos domésticos ligados al complejo agroindus-

26 Grignon y Passeron (1992) discuten los alcances y limitaciones de la transposición que lleva a plantear que las diferencias engendradas por los diversos tipos de posesiones juegan un papel similar en el estudio comparativo de los gustos de las distintas fracciones de las clases populares que la oposición entre las diferentes especies de capital en el estudio comparativo de los gustos de las distintas fracciones de la clase dominante.

27 Al respecto y siguiendo también a Becker (2008), estos músicos reúnen del mismo modo condiciones de *artesanos*, en tanto su *performance* musical está proyectada para brindar una utilidad: tocar música que se puede bailar en contextos donde bailes y fiestas son algunas de las principales actividades destinadas a la diversión y la socialización, y el *saber bailar* se cuenta, aún hoy en día, entre las habilidades sociales mínimas.

28 Utilizamos adrede aquí el término *comunidad* para poner el foco en las relaciones familiares, de parentesco, amistad y vecindad que constituyen la vida social de estas localidades de la región, sin por eso desconocer las desigualdades que las atraviesan y las relaciones estructurales que estas mantienen entre sí y con la sociedad envolvente.

trial tabacalero. Asimismo, nos planteamos una cuestión a atender en próximas indagaciones: examinar los procesos ligados a otros tipos de capitales (social, cultural) puestos en juego en la escena de la música popular regional.

Respecto al caso que abordamos de modo específico, el de Dante Ferreira, debemos decir que en 2001 su trayectoria se vio interrumpida y en consecuencia su banda *Nueva Era* fue disuelta por motivos ajenos a la música (el fallecimiento accidental de su hijo mayor). Luego de permanecer durante todo este tiempo alejado de cualquier actividad musical, en los últimos tres años ha vuelto a reunirse con parientes y amigos músicos para tocar y cantar en fiestas familiares y pequeñas reuniones informales.

A modo de conclusión, elegimos unas frases de Dante que dejan entrever una pasión que aún no se ha apagado, una trayectoria que podría recomenzar, y que a su vez manifiestan los anhelos de los músicos populares de su región:

Y antes escuchaba más, de que el músico no tenía una profesión... vago y sinvergüenza le decían. No sé en qué sentido sinvergüenza, pero el músico es diferente dentro de la sociedad. No sé por qué. La música es algo que llama la atención de la gente. Para mí es un arte. Cuando uno canta... es una maravilla.

Referencias bibliográficas

ARCHETTI, Eduardo (2017) "Presentación de La Organización de la Unidad Económica Campesina". En ARCHETTI, Eduardo: *Antología Esencial*. Buenos Aires, CLACSO. Pp. 47-60.

AUBERTIN, Catherine (1988) *Fronteiras*. Brasilia, Editora de la Universidad Nacional de Brasilia.

BALAZOTE, Alejandro y Radovich, Juan Carlos (1992) "El concepto de grupo doméstico". En TRINCHERO, Héctor: *Antropología Económica II*. Buenos Aires, CEAL. Pp. 27-43.

BARANGER, Denis (2007) "Los productores tabacaleros de Colonia Aurora en los datos de encuesta". En BARANGER, Denis *et al*: *Tabaco y Agrotóxicos. Un estudio sobre productores de Misiones*. Posadas, Edunam. Pp. 21-81.

BARTOLOMÉ, Leopoldo (2000) *Los colonos de Apóstoles*. Posadas, Edunam.

BECKER, Howard (2012) *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires, Siglo XXI.

BECKER, Howard (2008) *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

CASTIGLIONI, Guillermo y DIEZ, Carolina (2011) "Construcción del productor moderno desde las empresas tabacaleras". *Kula. Antropólogos del Atlántico Sur*, N° 5, Revista de Antropología y Ciencias Sociales. Pp. 45-60.



CHAYANOV, Alexander (1974) *La organización de la unidad económica campesina*. Buenos Aires, Nueva Visión.

DIEZ, Carolina (2009) *Pequeños productores y Agroindustria: una etnografía en Colonia Aurora, Misiones*. Tesis de Licenciatura en Antropología Social, DAS, FHyCS, UNaM.

FRITH, Simon (2014) *Ritos de la interpretación. Sobre el valor de la música popular*. Buenos Aires, Paidós.

GEERTZ, Clifford (1993) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.

GRIGNON, Claude y PASSERON, Jean-Claude (1992) *Lo Culto y lo Popular. Miserabilismo y populismo en sociología y literatura*. Madrid, Ediciones de La Piqueta.

INSTITUTO PROVINCIAL de ESTADÍSTICAS y CENSOS (2019) *Gran Atlas de Misiones*. Posadas, IPEC.

HEREDIA, Beatriz (2013) *A morada da vida. Trabalho familiar de pequenos produtores no Nordeste do Brasil*. Río de Janeiro, Centro Edelstein.

MONZÓN, Estela (2002) *Los bailes de la Colonia Taranco: cambio y continuidad de un ritual*. Tesis de Licenciatura en Antropología Social, DAS, FHyCS, UNaM.

RODRÍGUEZ, Francisco (2007) “Prácticas, poderes y saber”. En BARANGER, Denis et al: *Tabaco y Agrotóxicos. Un estudio sobre productores de Misiones*. Posadas, Edunam. Pp. 117-161.

ROSENFELD, Víctor (1998) *Evaluación de sostenibilidad agroecológica de pequeños productores (Misiones, Argentina)*. Tesis de Maestría en Agroecología, Universidad Internacional de Andalucía, Andalucía.

SCHIAVONI, Gabriela (1997) “Las regiones sin historia: apuntes para una sociología de la frontera”. *Revista paraguaya de Sociología N° 100*, CEPS. Pp. 261-280.

SCHIAVONI, Gabriela (1998) *Colonos y Ocupantes. Parentesco, reciprocidad y diferenciación social en la frontera agraria de Misiones*. Posadas, Edunam.

SCHIAVONI, Gabriela (2001) “Organizaciones agrarias y constitución de categorías sociales. Plantadores y campesinos en el nordeste de Misiones”. *Estudios Regionales N° 20*, Revista de la Secretaría de Investigación y Posgrado, SINVyP, FHyCS, UNaM. Pp. 7-21.

SCHIAVONI, Gabriela (2008) “Notas sobre el brique o negocio amistoso”. En SCHIAVONI, Gabriela (comp.): *Campesinos y agricultores familiares*. Buenos Aires, Ciccus.

SCHUTZ, Alfred (1974) *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires, Amorrortu.

STEFANUK, Miguel Ángel (2010) *Diccionario geográfico toponímico de Misiones*. Posadas, Contratiempo.

WOORTMANN, Klaas (1988) “Com Parente não se neguceia”. *Anuário Antropológico n°1*, Universidade de Brasilia.



Alegoría y realismo: desplazamientos, des- bordes, montajes en tres escritores argenti- nos contemporáneos

*Allegory and realism: displacements, overflows,
montages in three contemporary Argentine writers*

Mauro Horacio Figueredo*

Ingresado: 07/10/20 // Evaluado: 23/10/20 // Aprobado: 11/11/20

Resumen

El presente trabajo forma parte de un capítulo de mi tesis de maestría: Políticas culturales realistas: Fogwill/Casas/Oyola. En este capítulo, en particular, intento reflexionar acerca de ciertas configuraciones simbólicas que nos brinda el concepto de alegoría (desde la lectura de Benjamin) en relación con la dimensión filosófica del realismo. La imagen alegórica es dialéctica porque opera como modalidad política de intervención estética acerca de lo real. Es decir, a partir de lo fragmentario y lo discontinuo permite reflexionar acerca del presente “como fresco de época”.

Palabras clave: alegoría - realismo - literatura

Abstract:

The present work is part of a chapter in my master degree thesis called : “Realistic cultural politics: Fogwill/Casas/Oyola.” In this particular chapter, I try to reflect on certain symbolic configurations through the concept of allegory (from Benjamin) related to the philosophical dimension of realism. The allegoric image is dialectic, since it operates as a political way of aesthetic intervention through what is real. In other words, it tries to reflect on the present as “a period fresco” from the fragmented and discontinuous.

Keywords: allegory - realism - literature



Mauro Horacio Figueredo

**Prof. y Lic. en Letras, Mgter. en Semiótica discursiva. Docente/ investigador en distintas instituciones tanto públicas como privadas. En la actualidad realiza el Doctorado en Ciencias sociales y humanas. Campos del conocimiento en el que se desenvuelve son: Literatura, cine, prácticas discursivas y prácticas pedagógicas. UNaM-Facultad de Humanidades y Ciencias sociales.
E-Mail: maurofigueredo.cc@gmail.com*

Cómo citar este artículo:

Figueredo, Mauro Horacio (2020) “Alegoría y realismo: desplazamientos, desbordes, montajes en tres escritores argentinos contemporáneos”. Revista La Rivada 8 (15), pp 195-217 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-15/articulos/275-alegoria-y-realismo>

Primeras aproximaciones al concepto de alegoría

“Es tu voz un montón de ruinas...” (Bochatón)

Sabemos que un ingreso al realismo a partir de la alegoría no es algo original -tal vez como sostienen las políticas escriturarias de Borges y Piglia, nada lo sea-. De hecho, las primeras operaciones con el concepto de alegoría pueden leerse en el clásico texto de Benjamin *Acerca del drama barroco alemán* y, en ese orden de cosas, es dado citar al escritor brasileiro Idelber Avelar quien establece un cruce entre la alegoría -a partir de Benjamin- y el psicoanálisis con el propósito de distinguir la presencia de *lo fantasmal pasado* en el presente. ¿Qué es lo fantasmal en el presente en el contexto latinoamericano? Las sendas huellas que las dictaduras dejaron en Latinoamérica; el auge del neoliberalismo, los bolsones marginales, las *manchas de aceite* de los dispositivos coloniales, etc¹.

Más allá de asumir esto, a nosotros nos interesa preguntarnos: ¿cuál es la relación posible entre lo alegórico y el realismo? ¿Qué podría enseñarnos el uso de la alegoría en el discurso literario para *leer* el presente? ¿De qué manera lo alegórico reflexiona holísticamente acerca de la sociedad al incorporar el “tráfico” de lo fragmentario y lo discontinuo? En este sentido, creemos, podríamos comenzar casi *in media res*, sin demasiados preámbulos. Tomemos una cita de Hegel (1989: 276-7):

Friedrich Von Schlegel, por ejemplo, afirmaba que en toda representación artística debe buscarse una alegoría. Lo simbólico o lo alegórico se entienden entonces en el sentido de que toda obra de arte y toda forma mitológica tienen como base un pensamiento general, el cual, resaltado por sí mismo, en su universalidad, debe ofrecer la explicación de lo que significa tal obra o tal representación.

Dicho de otro modo, “el texto literario se considera un texto simbólico, icónico, un texto con dos sentidos, lo que se refleja en la tendencia a leerlo como una parábola” (Domínguez Caparrós, 1993: 129). Esa sensación de totalidad implica, según este punto de vista, que cada texto de la cultura posee, en sí mismo, la potencialidad de generar un mecanismo de *síntesis* a partir de una imagen. La idea es sugerente, de manual, pero restrictiva.

No podríamos negar que las intervenciones de lectura (la tríada siempre compleja entre texto/enunciador/enunciatarario) en los textos literarios ya añaden *per se* una lectura otra, una lectura por debajo de la letra, la cual se “revelaría” *a posteriori* en una especie de sentido “latente”². La cuestión problemática estaría si pensamos desde un único sentido posible o desde la pluralidad; desde la manifestación de una serie de metáforas que nos predisponen hacia la uni-

1 Una lectura más profunda acerca del texto de Avelar y de otras manifestaciones estéticas puede leerse en DRUCAROFF, Elsa (2011) *Los prisioneros de la torre. Políticas, relatos y jóvenes en la postdictadura*. Buenos Aires: Emecé.

2 En efecto, podemos pensar también que cada texto artístico se narran dos historias. La primera de ella es la literal, la que entendemos rápidamente. La segunda, en cambio, va por lo bajo, como en sordina, oculta de la primera. Sin embargo, esta segunda historia la que es fundamental en el relato.

vocidad o desde las múltiples entradas posibles que esa *constelación* pone en escena actualizándose en el presente. En otras palabras, si apostamos no por lo cristalizado sino por las intensidades semióticas, por el despliegue de heterogeneidades (diría Deleuze), o sea desde la multiplicidad de conexiones socioculturales de todo texto de la cultura no para traer la imagen más viva de *lo sido*, sino como posibilidad política de releer *lo presente*.

No obstante, el hecho de establecer coordenadas de lectura sobre un cierto orden alegórico ha sido –sigue siendo– una forma de clasificar los textos, una manera de “tratar” con lo alegórico, de coartarlo, de maniatarlo como mecanismo de interpretación, o, lo que viene a ser lo mismo, de enrigidecer su estructura para así poder clasificarlo. Precisamente, esa modalidad analítica de los textos artísticos fue virulentamente atacada por Susan Sontag. En su clásico libro *Contra la interpretación* plantea una lectura amorosa, *erótica*, que se desprege de esos sentidos dados de antemano, que se desentienda de la concepción de los textos como “mera alegoría”. Según Sontag, “la obra de Kafka ha estado sujeta a un ‘masivo secuestro’ por parte, al menos, de tres ejércitos de intérpretes: quienes la leen como alegoría social, quienes la leen como alegoría psicoanalítica, y quienes la leen como alegoría religiosa” (Grüner, 2002:10). Sin embargo, dice Grüner, no podemos negar que esas interpretaciones existen, o reclamar una lectura inocente, primigenia, del texto sin que nunca hubiese sido mediado por lecturas previas. Leer al Edipo, de Sófocles, por ejemplo, sin que hubiera existido la lectura de Freud. Es más: forman parte del contexto recepción de las obras. Se trata, más bien, de una dinámica de interpretación en la que la estética no está separada de su política ni de su ética (ibíd., 2002:11).

A esto que forma parte del texto, sin ser (del todo) el texto en sí, habría que agregarle un sinfín de imágenes subsidiarias, una gruesa membrana de significación generada una y otra vez por los medios masivos de comunicación. No sólo habría multiplicación de lo imaginario debido al magma de signos que circulan diariamente ante nuestros ojos sino también a su reproducción, y, en consecuencia, a la variabilidad de formatos que añaden nuevas dinámicas de sentido.

Por otra parte, también podríamos señalar que la operación de lectura que establece Benjamin a partir del concepto de alegoría “...atiende a las singularidades de los acontecimientos y a las heterocronías de los componentes de la historia. En la obra benjaminiana, el montaje posee la fuerza revolucionaria de la ruptura y una vocación de desmontaje de los escombros” (Taccetta, 2017:55). Esto de ir al pasado tiene mucho de intervención política; de ver en el intervalo (o en el relámpago) no lo que verdaderamente fue, sino acaso “tal como éste relumbra en un instante de peligro” (Taccetta, 2017:39).

Por tanto, lo pasado desde Benjamin es concebido como un “montaje” para transformar la relación con el presente, y, en consecuencia, permite vislumbrarlo de manera siempre nueva (como redención). Hablamos, entonces, de una concepción política del pasado que choca, de lleno, con la noción de reescritura de lo que “verdaderamente” fue o las redes de sumisión a las necesidades políticas del presente a partir de un aparato de Estado (Tacceta, 2017:40).

¿Vamos de nuevo? Ajustando el tejido alegórico

“Pensó que el sentido se logra por la observación de las constelaciones, por los bloques de significación flotantes, no por la linealidad. La linealidad es la pérdida de la narración.” (Casas)

Asentados nuestros parámetros de base, vayamos hacia otras aproximaciones al concepto desde la concepción benjaminiana. Por un lado, una forma clásica de ver lo alegórico sería como una «metáfora en movimiento», esto es, la alegoría podría entenderse como un conjunto de metáforas vinculadas entre sí que reflejan y refractan una *forma* de representar una idea: la libertad, el amor, la muerte, etc. (Lausberg, 1990:283). Todas sus partes, como sistema, interactúan conformando una suerte de totalidad. Por otro, esto señalaría un pliegue en el devenir alegórico, puesto que, como dice el *pseudo* Heráclito (cfr. 1989:37), en la alegoría se ponen en relación «dos sentidos», de los cuales uno de ellos excede al primero, lo pone en juego con otra cosa distinta a lo que es como si mostrara subrepticamente su otra faz, su cara oculta. Benjamin (1990:167-8), en cambio, propone lo siguiente:

Cada persona, cada cosa, cada relación puede significar otra cualquiera. (...) todos esos objetos utilizados para significar, precisamente por el hecho de referirse a algo distinto, cobran una fuerza que los hace aparecer inconmensurables con las cosas profanas y los sitúa en un plano más elevado, pudiendo llegar hasta santificarlos.

Al parecer, tendríamos cierta correspondencia con el planteo de Heráclito, pues hablamos de un desplazamiento de sentido. Sin embargo, el simple hecho de referirse a ese “algo distinto” genera una especie de inconmensurabilidad, de profundidad en la significación, en la percepción de las cosas; lo liga a un plano espiritual u ontológico, ya que, como dice Benjamin, eleva el mero trozo a una suerte de apoteosis. Aquí lo que está puesto de manifiesto es que una “cosa cualquiera” estaría dotada de un “excedente” pues representa algo que, en sí mismo, lo ubicaría en otro plano y podría significar otra cosa distinta, no “revela” sino que es imagen en movimiento, signo en *potencia*. Por consiguiente, Benjamin plantea una intervención política de la imagen, pues la imagen es dialéctica (en este ir/venir se trata de hacer suya la idea warburiana de lo trunco, de la sinécdoque, del detalle).

Podríamos añadir un segundo doblez: la facultad del reino del “entremedio” de lo alegórico, como si se erigiera en permanente tensión entre la imagen y el discurso. De hecho, cuando hablamos de una alegoría es como si una serie de elementos nos otorgaran una suerte de imagen, pero esta imagen no es meramente discurso ni mezcla de lo discursivo con la imagen, sino introducción de la imagen en lo discursivo, suspensión/disrupción de lo narrativo y, a la vez, narratividad de la imagen, lo cual posibilitaría ejercer -casi derrideanamente hablando- una *diseminación* de sentidos, ya que “...el vínculo que liga a cada objeto con la propia apariencia, a cada criatura con el propio cuerpo, a cada palabra con su significado, se pone radicalmente en tela de juicio: cada cosa es verdadera sólo en la medida en que significa otra, cada cosa es ella misma sólo si está por otra...” (Agamben, 2001:240).

Si seguimos las directrices desplegadas anteriormente, podríamos añadir que el *realismo* desde sus inicios ha puesto en juego la doble dimensionalidad del discurso/imagen. Como recuerda Luz Horne (2011:77), el realismo posee, en sus raíces, una ligación muy fuerte con la visualidad, ya que el concepto surge, precisamente, en el campo de la pintura. Su posición en el campo cultural, por tanto, excede lo anecdótico, pues en las bases de sus cimientos se encuentra un trabajo con lo primariamente visible que efectúa un inventariado de las formas de percepción al articularse con los universos discursivos/simbólicos, y, de este modo construye una estrategia de representación en torno al *ver* (Horne, 2011:77). Lo que pone en tela de juicio el realismo es la perspectiva dogmática, la univocidad en la voz, un estrato único que se sobreimpone en los demás. Se trata de una cosmovisión, de una multiplicidad de perspectivas, por ende, de formaciones discursivas que debaten sobre “el presente como fresco de época”.

Dicho esto, podríamos trazar una relación entre lo alegórico y el realismo, como una de las posibilidades de lectura que presentan los textos de nuestro corpus de trabajo (Fogwill/Casas/Oyola). Por ejemplo, en Fogwill lo alegórico, sobre todo en *La experiencia sensible*, es un territorio que permite pensar en dos dimensiones, el pasado y el presente. En Casas y Oyola, las diferentes disposiciones de imágenes alegóricas posibilitan, por un lado, el juego con figuras alegóricas de la cultura de masas, y, por otro, una lectura otra de los géneros para repensar las cronotopías y las huellas de lo presente.

Es así que podríamos decir con Horne (2011:21) que los nuevos realismos no se contentan con una descripción lo más nítida posible de la realidad sino con una problematización de esta representación en base a diversas estrategias que conjugan lo literario con lo extraliterario. Esas estrategias introducen la imagen en el texto provocando discontinuidad. La fuerza –dice Horne- es *positiva*, esto es, *realista*, porque (re)buscan nuevas formas de recreación sin la convicción del realismo clásico de representar la realidad hasta en sus más mínimos detalles (Horne, 2011:22).

Veamos ahora, una serie de características que, creemos, podrían ser útiles para profundizar en la ligación de los conceptos de alegoría y realismo. Primero, lo que se destaca en lo alegórico es la «multiplicidad». Es decir, la alegoría, como una *ruina* (Benjamin, 1990:168) arrastra una polisemia inmensa de sentidos –históricos, culturales, etc.- ya que éstos se han ido sedimentando a lo largo de diferentes movimientos sociales, de diversos cambios socioeconómicos, de distintas manifestaciones artísticas de *uso*, etcétera, cada uno de ellos cifrados en una vasta complejidad. En efecto, si bien, como plantea Agamben la imagen tiene una signatura que nunca está materializada de un modo neutral, ya que la signatura condiciona y constituye la imagen y determina su legibilidad, a la vez, ese sentido que se sedimenta en la imagen siempre abre una suerte de grieta para volver a montarlas, para discontinuarlas, para ponerlas en otras relaciones posibles (Taccetta, 2017:39).

Justamente, esa “signatura” no implica su “petrificación eterna”, su rigidez absoluta. Al contrario, al ser reutilizados conforme a otras intencionalidades estéticas, marcados por otras épocas históricas y sujetos a sutiles membranas del cambio de sentido permiten atisbar líneas de significación no sopesados de antemano o no fijados en una estructura inamovible. Desde esta perspectiva, la alegoría se manifiesta como un *ars combinatoria*. De hecho, sería posible no sólo combinarlos de manera siempre nueva sino, acaso también, desarrollarlos en base a otras estrategias alegóri-



cas de montaje de lo fragmentario. En este mismo orden de cosas, el renovado juego estético de los nuevos realismos da cuenta de ello poniendo en tela de juicio las imágenes massmediáticas y los “recortes” en el reparto de lo sensible.

Para contrarrestar esta tendencia a la absorción, la alegoría se ve obligada a desplegarse de modo siempre nuevo y sorprendente. (...) Si el objeto se vuelve alegórico bajo la mirada de la melancolía y ésta hace que la vida lo desaloje hasta que queda como muerto, aunque seguro en la eternidad, entonces el objeto yace frente al alegorista, entregado a merced suya (Benjamin, 1990: 177).

Como ya dijimos anteriormente, al “alegorista”, por más a merced suya que “yazga” el objeto, no le es gratuito borrar todos los sentidos inscriptos en el mismo sin cancelar su totalidad (Benjamin, 1990: 172). Es por eso que Benjamin se refiere a ella como una *escritura*: “expresión de la convención” y “no convención de la expresión” (Benjamin, 1990: 168). Como toda «escritura» se teje desde una cierta convencionalidad pero, más allá de ésta, las combinaciones siempre nuevas generan variaciones *ad infinitum* de significación, lo que varía, inclusive con el desplazamiento de otras dinámicas de lectura.

El otro principio sería lo «fragmentario». El reino de lo alegórico es el de la mutilación, del trozo inconcluso, la sinécdoque, en suma, la *ruina*. Esto, según Benjamin, señala dos cosas: primero, “En el terreno de la intuición alegórica la imagen es fragmento, runa. Su belleza simbólica se volatiliza al ser tocada por la luz de la teología. La falsa apariencia de la totalidad se extingue” (Benjamin, 1990: 169). Segundo, la misma refleja y refracta todo lo que de volátil, terrible, aleatorio tiene lo histórico: “Todo lo que la historia desde el principio tiene de intempestivo, de doloroso, de fallido, se plasma en un rostro; o, mejor dicho: en una calavera” (Benjamin, 1990:159). La pregunta es: ¿Qué tipo de elementos estéticos conjugan estos prestidigitadores alegóricos -Fogwill/Casas/Oyola- para volver a lo real? Ya veremos.

Si toda obra de arte se presta, como dice Benjamin (1990:175), “a una mortificación” por medio de un discurso crítico, entonces, esta mortificación intentará leer que la utilización de la alegoría en los textos propuestos implica una forma de recorrer ciertos elementos de la cultura en distintas dimensiones de uso. En este uso estaría cifrada una dinámica estética particular, una estrategia a fin de repensar su intrínseca relación con lo real.

Reproductibilidad técnica y alegoría

“Ésta es para mi mamá.

Porque, como Christopher Reeve, me hizo creer que podíamos volar.” (Oyola)

Así como están echadas las cartas sería conveniente adjuntar un pliegue más al concepto de alegoría dada la situación actual de la novela contemporánea. De hecho, es casi imprescindible revisar el concepto de *industria cultural*, desarrollado por Adorno y Horkheimer promediando el siglo XX y, en este orden de cosas, “La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica”, de Benjamin, casi su contracara.



Con la reproductibilidad técnica, las obras del pasado “pierden su aureola”, asegura Vattimo, pero también las obras que nacen en esta época hacen de la reproductibilidad un rasgo constitutivo, como ocurre con la fotografía y el cine. Esto produce una modificación decisiva en la estética, pues se pasa de una significación utópica revolucionaria de la muerte del arte a una significación tecnológica que converge en la teoría de la cultura de masas (Taccetta, 2017:23).

En este sentido, es necesario consignar que el desarrollo alegórico de la sociedad contemporánea -que alguna vez hemos dado en llamar posmodernidad-, estaría sustentado por los pliegues arqueológicos de determinadas figuras *alegóricas mass-mediáticas*. Acaso la fuente -perpetua, insistente, invasiva, inestable, discontinua, híbrida- de imágenes, de discursos, de prácticas, etc., estaría “diagramada” por una especie de imaginario colectivo abonado por elementos de la copiosa cultura de masas: íconos, símbolos, marcas, publicidades, etc.. Esto es, por el panteón de dioses mediáticos, por la pluralidad de imágenes míticas religiosas que ellas mismas fomentan -desplazando su sentido sacrílego-, por la infinitud de héroes de la pantalla y del cómic (la lista desde luego es incompleta), por diversos anacronismos, signos, huellas y montajes. La pregunta es qué conexión posible podrían tener los productos culturales para repensar la realidad.

Como sabemos, Adorno-Horkheimer, en *Dialéctica de la ilustración*, concuerdan con esta visión pero en sentido negativo. Primero, porque en el concepto de *industria cultural* lo semejante u homologable de todos los productos culturales independientemente del formato en el que se desarrollen indica que éstos mantendrían el mismo patrón, a saber: situaciones repetitivas, humor fácil acorde a un “espectador fatigado” que quiere llegar rápidamente a la satisfacción del deseo (Adorno-Horkheimer, 2007:1339). Y, por otro lado, aceptación lisa y llana de la manutención de las jerarquías sociales otorgándoles a las masas la lógica de los poderosos (Ibíd., 2007:134)³. Nichos de mercado, en definitiva, que se miden no en tanto en su potencialidad de mirar de otro modo la realidad sino de adaptarla según ciertos esquemas e imaginarios que axiomáticamente reordenen la lógica de consumo (ibíd., 2007:135). Esquemáticos en lo repetitivo, formulaicos en sus detalles, los productos de la industria cultural se harían como si rellenarían planillas o se siguieran recetas; esto no cambia el mundo sino que “reproduce” el orden de cosas dominantes.

Benjamin, reconoce las narrativas hegemónicas pero, en cambio, piensa de otro modo. Para Benjamin (2009:85), la obra de arte siempre fue reproducible. Lo que pierde la obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica es su “aura” y, de este modo, lo que se modificaría serían las estructuras de percepción y apropiación. Los textos, arrojados al crisol de la masa, pierden su autenticidad. Como dice Benjamin (2009:89), la reproducción al salir al encuentro de su espectador en su situación actual, actualiza lo reproducido. Ese desplazamiento de la tradición rompe con la tiranía de lo único y vuelve a actualizar lo reproducido. En efecto, si bien se intentó acercar a la pintura al gran público a través de exposiciones y galerías no es menos cierto que no se le permitió a ese gran público organizar la percepción, ya que la ac-

3 Conuerdo a grandes rasgos con el planteo de Ana María Zubieta en *Cultura popular y cultura de masas* (2000). No considero que los postulados adornianos tendrían que ser borrados de pleno ni caer en triviales automatismos. Justamente, las densas operaciones en las redes sociales y el marcado sesgo ideológico del uso de las imágenes y el discurso de las derechas en alza (léase ... Zuckerman, el Brexit, Cambridge analytics, etc.) nos instan a revisar ambas posiciones.

tividad contemplativa impedía “controlar esa percepción” (Benjamin, 2009:90). Se trata de un entramado complejo en el que la “imagen es aquello en donde lo que ha sido se une como un relámpago al ahora en una constelación”, es decir, la “imagen es dialéctica en reposo”. La relación del presente con el pasado, mientras es puramente temporal y continua, “es dialéctica: no es un discurrir, sino una imagen en discontinuidad” (Taccetta, 2017:36).

Habría, en la lectura que realiza Benjamin (2009:115), un punto particular que nos permitiría atisbar ciertas configuraciones que materializan las ficciones contemporáneas: “Mientras que lo convencional es disfrutado sin crítica alguna, a lo verdaderamente nuevo se lo critica con aversión. En el público de cine coinciden la actitud crítica y la actitud de disfrute”. Ahí estaría el nodo estético señalado por Graciela Speranza (2005): las imágenes con las que juegan estéticamente los nuevos realismos son complacientes y críticas al mismo tiempo, lo mismo que afectadas y desafectadas. Asimismo, nada se presta más a la alegoría que el cúmulo de imágenes, de figuras, de fragmentos discursivos estándares, de *locus* cristalizados, etc., que lo que la industria cultural pone en escena diariamente; repetidos, reabsorbidos, asimilados, amados, fetichizados en todos los medios de comunicación disponibles.

No obstante, es preciso indicar que los modos de producción capitalistas se encuentran atravesados, en cada uno de sus puntos, por relaciones de poder y que facilitan formaciones discursivas que permiten construir hegemonía, esto es, la difusión ideológica de “cierta” cosmovisión del mundo. Sin embargo, aun así siempre se filtra, se agrieta o se construye “una rendija”. Como nos enseña Amar Sánchez (2000) en *Juegos de seducción y traición*, la perspectiva dicotómica que pretendía encontrar lo «nuevo» en la “alta cultura”, y la iteración o la receta o la complacencia del lado de la cultura popular o de masas, se echa por tierra con la incorporación de elementos «extraños» y las «rupturas» con anteriores modelos provenientes, justamente, de los rincones periféricos o marginales de la cultura. A la inversa, los dispositivos planteados por la “alta cultura” son rápidamente asimilados por los *mass media*.

No necesariamente estos productos culturales -serializados, estandarizados- implican pasividad y complacencia en su uso –siempre heterogéneo-. No siempre se repiten como un “mantra” los formatos y se materializan los miasmas de lo mismo. Siempre es posible atisbar sentidos nuevos; sentidos que tuercen la *doxa*, que dinamitan la univocidad ideológica. De hecho, una de las problemáticas que presenta el juego estético contemporáneo sería su mestizaje, y, en ese intersticio, habría que notar la relectura de nuevas modalidades de acercamiento a problemáticas (marginalidad, pobreza, hegemonía, etc.) de la actualidad y de peculiares formas de leer el presente, por ende, de operar en lo real.

En consecuencia, si tanto lo identitario como la oralidad se cocinan sobre los moldes de las estéticas tecnoperceptivas que disponen los *mass media* resulta proteico re-buscar los puntos en los que la literatura plantea dimensiones de mezcla y de *interlocución*. No obstante, como sostiene Amar Sánchez, no se trata de una apuesta homogeneizadora, “acrisolada”, jerarquizante (aunque todo eso pueda estar en tela de juicio) en la cual la literatura traduce, esclarece o reelabora dichas construcciones discursivas. Todo lo contrario. Es el espacio dialéctico del escribir y pensar “en imágenes” en el que la literatura establece maneras otras de mirar y de dotar de visibilidad a ciertas problemáticas tanto ideológico/estéticas como sociales, con las cuales se *comprometen* las formas/modos de ver y representar el mundo, ya que sólo los escombros y los descartes son los que permiten aprehender la historia (Taccetta, 2017:38).

La densidad alegórica

Adiós a Las Vegas

“Pídeme lo que sea, pero no me pidas nunca que deje de beber.”
(Ben Sanderson en Adiós a Las Vegas)

Sentadas las bases de comprensión acerca del concepto de alegoría, nos resta el trabajo interpretativo sobre ciertos *escenarios* estéticos que llamaron nuestra atención en el proceso de investigación. Cabe mencionar que nos referimos a escenografías no solamente en el sentido de un determinado espacio social con sus cúmulos de interacciones y praxis que se materializan en las arquitecturas estéticas, sino también como ejercicio simbólico, como modalidad de encarnar dispositivos metafóricos, mundos posibles.

A *La experiencia sensible* Beatriz Sarlo (2007:456) la denomina como una *novela de escenario*, porque las imágenes se suceden unas a otras, y los personajes más que movilizarse en acciones concretas se congelan en momentos, acontecimientos, en posiciones detenidas; como si se tratase de una colección fotográfica. De hecho, la estrategia narrativa de Fogwill es algo así como repaso de un narrador futuro, que más que narrar los hechos, los interpreta⁴.

¿Lo vemos? Queremos decir: ¿Vemos cómo la escenografía podría leerse como una cierta alegoría? Primero, la modalidad del *narrador futuro* (década del '90), que lee en otra dinámica de interpretación los hechos de los finales de los setenta y que aplica una desviación con respecto a las normas estéticas imperantes en esa década: “el refinado desprecio hacia lo real” (Fogwill, 2001:11). En apariencia, tendríamos dos escenarios en permanente dialogía que se entrelazan mutuamente. Pero habría un tercer escenario, Las Vegas, que bascularía los antes mencionados, ya que sobre-imprime una lectura a dos voces, en contrapunto con el capitalismo tardío y con la última dictadura militar. Detengámonos en este punto. La siguiente cita es lapidaria en este sentido:

...como toda su generación y las que la sucedan, había sido educado bajo la consigna de que todo saber es especializado y que lo natural de la vida es que cada uno sepa lo que debe saber y nada más que eso.

Así, los más felices entre sus contemporáneos pudieron vivir en plenitud ignorando hasta los nombres de las cosas y el sentido –si lo hubiera- de preguntarse por qué suceden (*La experiencia...*, 2001:31).

Está claro, Fogwill no escribe con el diario del lunes, tal como lo hace la ultrapremiada *La noche de la usina*, de Sacheri. Fogwill hace suya la propuesta benjaminiana de leer con runas, de traer lo fragmentario, lo discontinuo, esto es, el relámpago de

4 Súmese a esta cuestión el ejercicio de transtextualidad propuesto en el prólogo. En este prólogo suceden, al menos, dos cosas. Por un lado, estamos hablando del “manuscrito encontrado”; la casualidad de que la obra no se haya perdido –en base a las normas estéticas imperantes en el momento (“nadie que se preciara de estar a tono con la época apostaba por el realismo” y del convencimiento del propio autor que solo era un mero ejercicio literario-. En el 2001, año de la publicación del texto (y año emblemático en la sociedad argentina), cuando se publica el autor ya ostenta un “aura” de prestigio en el campo literario. Más allá de esto, se produce otro desplazamiento. El juego narrativo, como decimos en el cuerpo de nuestro trabajo, de una suerte de narrador futuro. La labor de la glosa y del trabajo sostenido con la imagen pensante de lo sido.

lucidez al presente para actualizarlo (¿Qué sería *Los psychiciegos* sino esta puesta a punto de la ironía corrosiva y disruptiva fogwilliana?). Esto quiere decir que es viable contar una historia, la de la Argentina dictatorial, o la de Buenos Aires de los '90, pero en una suerte de anacronía. Este desplazamiento Buenos Aires/Las Vegas sugiere, por su magnificación, lecturas otras de la historia (Speranza, 2005:29), ya que la imagen o el mundo posible que nos presenta Fogwill no es, como dice Didi-Huberman (2007:137), “imitación de las cosas, sino el intervalo hecho visible, la línea de fractura entre las cosas”.

Por otra parte, Fogwill persigue poner entre paréntesis la lucha y los cuerpos en pleno gesto, y más allá (o más acá), lo que eso muestra es lo que opera en subterráneo. Una suerte de tensión, de “malestar” de lo que no se puede nombrar, ese “vacío en el saber” (Rinesi, 2002:25) que subraya la cita; esa plenitud de lo banal de las superficies brillantes que se conecta con las heridas, los silencios y los gritos (callados) que resuenan en cada punto del tejido discursivo neoliberal.

Eso que emerge por lo bajo podría ser lo real, lo que no se puede decir; por tanto, lo que no se puede asir puesto que, dejada de lado la ingenuidad de la correspondencia entre signo y realidad, sólo quedaría la búsqueda intensa del “trauma” de lo real; esto es que la realidad sólo puede funcionar como objeto de deseo (Barthes, 2011:99). Subrayemos, junto a Benjamin, que no se trata de reescribir la historia o recobrar el pasado tal como fue, sino que es algo mucho más complejo y político a la vez. Lo que vendría a constatar esta operación sería un nuevo reparto de lo sensible. Un recorte de la realidad que funciona como una maquinaria chirriante, que resquebraja el orden de lo establecido (Rancière, 2015:33).

Retomemos. *La experiencia sensible* transcurre, decíamos, en Las Vegas. Hablamos, entonces, de una ciudad montada con fines específicos: el entretenimiento y la movilización del capital. Un “parque de diversiones” erigido en un valle rodeado de desierto en el Estado de Nevada (nombrada por la imaginería popular como “*sin city*”, “*the second changes*”, etc., lo cual nos dice mucho acerca de la elección de Fogwill). Es el territorio en el que el capitalismo ha llegado a niveles astrales; toda actividad es desarrollada sobre el flujo monetario. Se extreman las medidas de vigilancia y control (cámaras, telefonía, dispositivos): “Allí los mismos dispositivos que el hotel destina a concentrar la atención en el juego y el consumo confluían en mantener a los Romano y su comitiva en una misma cápsula espacio-temporal: la realización del sueño de la mítica unidad familiar perdida para siempre” (*La experiencia...*, 2001:110). Nótese la “confluencia” que se produce entre el control del funcionamiento de la maquinaria atención-consumo y la fijación en un espacio-temporal a la familia. Pero esa “mítica unidad” ha sido disuelta porque es sólo aparente (como las fotografías familiares en las redes sociales) y está concentrada en las cosas y, como si esto fuera poco, estar atentos sólo a las cosas es ignorar el mundo, a los *otros*.

Asimismo, se erigen las normas estéticas de los parques temáticos; se juega con imaginarios sociales preestablecidos; se mullen los pisos, se presuriza el oxígeno: “...la atmósfera tenía una sobrecarga de oxígeno. De ese modo, la gente se cansaba menos, tenía menos sueño y más optimismo y, por ello, más tiempo y energía para apostar” (*La experiencia...*, 2001:111). En consecuencia, todo se encuentra específicamente diagramado con el fin espectacular del consumo.

...habían optado por integrarse a un mundo que estaba abierto a todo -abierto hasta a lo peor que pueda imaginarse-, pero que permanecía impenetrable para la tristeza o lo que fuera, eso que había invadido el ánimo de la pareja Romano (*La experiencia...*, 2001:17).

Esa “experiencia” es la que los Romano no pueden aprehender. Una pátina fina parece suprimir todo posible encuentro entre el hombre y el mundo: la tristeza, la desolación, el aburrimiento, la soledad, parecen no formar parte de esta escenografía estética. Sin embargo, aunque sean impronunciables, o se nieguen a funcionar siquiera en el orden del discurso hacen resonancia con esa grieta abierta hacia lo terrible, y a la vez con el otro lado, el de la realidad social argentina en el contexto dictatorial, porque al igual que ese mundo, éste, el de nuestro país también estaba abierto a lo terrible al son de la música disco. Tanto es así que Mirta, la mujer de Romano, cuando espera en el aeropuerto ha perdido -kafkianamente- el lenguaje: “si alguien se dirigiese a ella, miraría por encima del hombro hacia un punto lejano e inexistente, antes de decir algo que sonaría como el mugido o el chillido de un animal grotesco” (*La experiencia...*, 2001:15). Nuevos vacíos de saber, de decir, de sentir, de ver. Nuevos agujeros a lo real.

Podríamos distinguir, por otra parte, en la primera de las citas el “barniz” con el cual se recubren las capas existenciales o las probables reflexiones cuando el mundo se vuelve gris, como el cielo de plomo tatuado en los setenta. Ese mundo posible, precisamente, se compone de su indiferencia: traduce todos los lenguajes a una única lengua: la del flujo económico, de lo que se compra y se vende; un mundo en el que hasta el mismo ser humano es un objeto de consumo (Bauman, 2011:17).

En dicho orden, nada más familiar a lo dictatorial que la sociedad de consumidores; al neoliberalismo en estado más puro, más *líquido*. Asistimos al adoctrinamiento por la “felicidad” de existir bajo las normas del capital, como bien lo ha advertido Bauman (2011:82), este desplazamiento implica penalización a los no-consumidores, a aquellos que no aportan a la franja del consumo o que no han aportado asiduamente a la misma. Sometimiento, rutina, penalización y acatamiento serían las directrices a través de las cuales los consumidores apáticos, abúlicos, apuestan por la obtención de migajas de felicidad. De esta manera, el apego a las órdenes, la indiscutida aceptación de ciertas reglas de juego y el sometimiento a la rutina son condiciones *sine qua non* de la sociedad de consumidores y del neoliberalismo como único sistema posible.

La posición entre el “placer” y el principio de “realidad”, hasta hace poco considerada insalvable, ha sido superada: rendirse a las rigurosas exigencias del “principio de realidad” se traduce como cumplir con la obligación de buscar el placer y la felicidad, y que por lo tanto es vivido como un ejercicio de libertad y de autoafirmación (Bauman, 2011:105).

Las Vegas, el paradisiaco mundo tecnológico de los casinos-hoteles, se conecta, *en otro orden de cosas (así)*, con un momento histórico preciso, del que no puede sustraerse: *la década del setenta y la dictadura militar*. En otra escala, podríamos sostener que hay una fluctuación de ese mundo del que no *debe* hablarse. Podríamos preguntarnos, entonces, ¿y de qué no se habla en Las Vegas? Se lo alude, pero no hay manera de volverlo objetivable, por tanto, narrable.

Pero en una ciudad concentrada en el juego, que es una máquina conectada al futuro, a nadie le interesan relatos del pasado, y nadie tendría oportunidad de ponerlos a prueba

cuando aún están frescos en la memoria. Donde no hay ocasiones ni lugares previstos para conversar, un improbable interesado en la circulación de historias no tiene dónde poner a prueba la medida en que atrae la atención, circula y se reproduce un relato que, seguramente, nadie se preocupó en contarle (*La experiencia...*, 2001:100).

Si circular y consumir es la norma, entonces no hay modo de hacer crecer las historias; de contar historias, pero también de escuchar otras historias. Tal como lo señala, una y otra vez Benjamin en “Experiencia y pobreza”. Una modalidad que borra todas las problemáticas sociales, políticas e ideológicas. La univocidad narrativa, la cosmética con la que toda historia se parece a sí misma, a una única historia, independientemente que cambien los nombres, los escenarios y las vicisitudes de la trama; la historia hegemónica, la de las clases dominantes y del fin lineal y progresivo de su concepción. En efecto, incluso hablar de política es arrancar todo el sentido problemático que el concepto en sí mismo conlleva y trasladarlo a la terminología del marketing.

- (...) Cuando arranque de nuevo la política...
 -¿Política? -Romano fingió una carcajada.
 -Ehh... Sí. Política... todo llega a su debido tiempo... Va a ver que no nos vamos a morir sin ver de nuevo a los políticos...
 -¿Comités? ¿Sindicatos? ¿Mitines? -río sinceramente Romano.
 -É... Algo así... Parecido... Pero con menos comités y menos quilombo... Política como aquí, América... (...) Mejor organizada... (*La experiencia...*, 2001:127)

Como ha dicho Bauman (2011:89): “La vida política ha sido desreglada, privatizada y confinada así también al ámbito de los mercados, característica que distingue a la sociedad de consumidores de toda otra forma de comunidad humana”. La política es una carcajada contenida. O, si pudiera pensarse en lo político, ésta parece abandonar todos los cimientos que le dan carnadura a la realidad para objetivarse en un universo de transacciones monetarias, de “arreglos”, de firmas de convenios, de negocios, de redes de araña (Grüner, 2005:123).

No se trata de «inclusión» ni de «igualdad», ni menos aún de «ampliación» de los márgenes de adquisición. Es más bien una estructura montada en favor de unos pocos oligopolios; la política no es el escenario de una arena de luchas o del disenso, tan caro a la plaza pública, sino de la suspensión misma del acto de *lo* político. Según Grüner, el moderno Estado burgués sólo ha podido constituirse por el predominio de *la* política por sobre *lo* político. ¿Qué quiere decir esto? Que *la* política es elevada al rango de “profesión” y los ciudadanos son “representados” por el Estado y sus instituciones (Grüner, 2005:77).

Lejos estamos de la fuerza de la *multitudo* spinoziana, de los *muchos en tanto a muchos*. Los muchos serían una masa indiferenciada sin la posibilidad de incorporar los resortes para modificar las situaciones, las organizaciones, los gravámenes que pesan sobre su costo de vida, pues ésta se regula en el mercado mismo. ¿Qué es lo real, entonces? Si hay algo parecido a eso estaría en lo que subyace a esa *forma*, pues los Romano, Verónica y los Critti circulan por un paraíso artificial donde todo está pensado en pos de la diversión; donde las discusiones giran en torno a los negocios, a

la forma de hacer negocios y calcular sus riesgos y lo que se nombra del mundo base se entreteje en la epidermis de los objetos de consumo.

Inclusive hasta el sexo parece hecho para funcionar en relación a las maquinarias del capital. Verónica compara la sexualidad con un motor que lleva al orgasmo innumerables veces pero que no la sacia nunca. Cada día se espera que, como yunkie de medio pelo, se vuelva a buscar más y más. Romano, en una escena sexual con su pareja (Mirta), no deja de representarse, como en flashes, imágenes de aparatos eléctricos, de faxes, de dispositivos.

Lo que no invalida que, en *La experiencia sensible* asistamos, también, a dos movilizaciones narrativas. En efecto, una zona narrativa es densa, digresiva, y la otra, en base al dialecto de Verónica, es líquida, tiene plasticidad. Una marcha de la ciudad que, por un momento, se detiene en las minucias, teje la narrativa como un ordenador con analogías tecnológicas, describe minuciosamente los espacios, los pasillos, las máquinas, los servicios y los gestos estereotípicos de los empleados. Encrespa las frases, se pierde en digresiones, magnifica, reduplica y se pliega, en este sentido, sobre la maquinaria ideológica de la dictadura. Pero, por otro lado, una contramarcha que se desliza, que salpica, pues intenta recuperar la chispa coloquial, la sexualidad, la ropa, los cuerpos, la obsesión, el dolor existencial. Sin lugar a dudas, al vincular sentidos y direcciones, como dice De Certeau (2000:117), se abre una poderosa indeterminación que termina por “articular una segunda geografía, poética, sobre la geográfica del sentido literal prohibido o permitido”.

El planteo de *La experiencia...* parece decirnos que producimos realidades sensibles porque consumimos, porque vivimos sobre el intercambio del flujo monetario. Sin embargo, la producción de realidades sensibles se conecta con la economía pero no se detiene ahí; ininterrumpidamente recrea la existencia, deviene sensible. Y es ese devenir sensible en el que los Romano -y otros personajes como Verónica- intuyen aquello que está más allá del discurso, de la narración y provoca ese trauma de lo real (cfr. Speranza, 2005:64). En efecto, ¿adónde va eso que intuimos, que percibimos como consustancial a la existencia y que no tiene términos ni puede ser “insertado” en la realidad? ¿A dónde va lo que pensamos, lo que sentimos?

Esta segunda zona narrativa implica un cierto pasaje, un punto de articulación a otra posible interpretación alegórica. En efecto, en ese intersticio, en esa zona opaca se gradúa una segunda lectura: casi una *genealogía de los '90* (Contreras, 2002:6). Es inevitable el encuentro de este narrador futuro con la época histórica desde la cual lee los hechos. Las Vegas así vista sería una alegoría dual porque revisa los noventa en otra clave: la forma de interpretar los grupos sociales, los flujos de consumo, los gurús místicos y sus lemas de despilfarro, superficialidad y precariedad actúan casi al unísono (ya hemos efectuado anteriormente, aunque entre líneas, esta lectura). Pero también la exclusión, el vaciamiento, el neoliberalismo -no nos olvidemos que Romano es un productor televisivo- de la década del '90.

...durante la cual se habrían extremado los síntomas de una cultura de la ausencia de huellas, que se venía arrastrando desde la última dictadura militar. Los noventa son, en muchos sentidos y para muchas miradas, emblemáticos. Sobre todo en este aspecto de participación colectiva, en el no saber, no inscribir, no recordar. O llenar todo, sin intervalo, de objetos que pueblan los lugares (Romano Sued, 2005:10).

Si, como sostiene Speranza (2005:63), el realismo es una “invitación táctica a mirar” aquí tendríamos también dos orientaciones. Para mirar, para narrar, necesitamos revisar. Por un lado, se nos pide ver en Las Vegas a las vacaciones familiares. Pero, por otro, esa invitación tácita a mirar (incluso pornográficamente) nos lleva a otros territorios de fractura de lo real, a su disrupción, al fragmento, a la runa para actualizar el hoy.

Maximizaciones: las alegorías de los (súper) héroes

“Y en el cielo las estrellas y en la tierra la verdad”

(Guasones, epígrafe de Oyola)

Una lectura obvia acerca de la textualidad literaria en Leonardo Oyola sería partir del *policíal* para anclar las interpretaciones en sus orillas, transgresiones y desbordes. Más allá de esto, transversalmente, podría distinguirse una preocupación por la realidad social contemporánea; una búsqueda estética de representar el presente, de leer en el *argot* propio de los lindes un cierto campo social. Ahí, creemos, podrían intuirse las *prestidigitaciones alegóricas* que realiza Oyola, y en las que se observa cierta necesidad de trabajar sobre una variación de lo real, es decir, sobre una deconstrucción de la referencia.

Ahora bien, si hemos de reflexionar acerca de las configuraciones alegóricas que propone el autor en relación al *superhéroe* es insoslayable mencionar una cuestión que marca a todos los superhéroes clásicos de la *industria cultural*, los de Marvel y DC *cómics*: la posibilidad de «dos vidas». Una vida que se hace explícita y otra que corre paralela, oculta; que se desarrolla fuera de la mirada rutinaria del mundo base.

Desde luego, se manifiestan *signaturas* en que ambas convergen, pero estructuralmente se presentan como dos vidas, ya que en esta dialogía se cruza la expresión del mundo humano con el mundo súperhumano. Esta escisión, sabemos, no se producía en el héroe clásico que siempre era igual a sí mismo –debería leerse, entre líneas la atomización del sujeto moderno, la ruptura del ciudadano durkheimiano por el individuo posmoderno, etc.-.

Umberto Eco (1984:257) advierte que esta zona, la de la vida común, es el lugar de la identificación del lector promedio –lector de una sociedad industrial, altamente tecnificada, en la que el hombre se convierte en un número y los complejos y la impotencia están a la orden del día e, incluso, el tiempo de recreación parece ser menor a las actividades de consumos culturales en modo *fast food*-. Clark Kent representa a un ser como cualquier otro, torpe, relativamente mediocre, miope, un tanto medroso, presa de un amor incorrespondido por parte de Lois Lane (quien está, a su vez, enamorada de Superman). Al mismo tiempo, dada su doble identidad, siempre deja abierta la posibilidad de escapar de la pringosa rutina y que, de las ruinas de sus derrotas, nadie sabe en qué momento ni bien cómo, pueda aparecer “el Superman” que lo redimirá de todas sus vejaciones diarias (Eco, 1984:258).

Esta doble identidad se da de manera análoga en tres de los superhéroes clásicos (hoy reactualizados en las pantallas hollywoodenses): Superman, Batman (DC *cómics*) y Spiderman (Marvel). Clark Kent y Peter Parker no se diferencian demasiado

5 Es interesante notar que algunas ficciones contemporáneas, como *The boys*, por ejemplo. Leen en otra clave esta doblez. Incluso invierten esa máscara y esa dualidad con la cual conviven los superhéroes.

en cuanto a su carácter –como decíamos- retraído, tímido, casi aparatoso de a ratos; eterno lugar de bullying y abusos por parte de los otros. Además, los dos están emparentados con los medios gráficos y ostentan una posición privilegiada en relación con las primicias que involucran a los superhéroes (Superman y Spiderman). El ojo de la cámara es el sitio donde el hombre común mira el mundo, es el espacio en el cual se le cuenta “la realidad” (dato no menor).

Lo que diferencia⁶ a Clark Kent de los demás superhéroes es que Clark Kent es su disfraz. Superman es Superman todo el tiempo. Está obligado a ocultar su identidad real, su mundo. Ser superhéroe es “casi” su naturaleza y, asimismo, no tiene rivales que puedan enfrentarse en buenos términos con él. No tendría sentido contar la historia de Superman si no existiera la tragedia de ser diferente al resto y de haber sido desarraigado de su tierra y tampoco, como es lógico, si no tuviera ningún punto de debilidad. Ahí está la kryptonita, una forma de desactivar sus poderes y volverlo vulnerable.

Justamente, el eje de la novela de Oyola es la *kryptonita*. Oyola recrea un entramado cuyo epicentro es Nafta Súper, un *antihéroe*, puesto que es una suerte de bandido que no utiliza sus poderes para hacer el bien, fomentar la igualdad o la justicia u otras actividades de esa índole sino que casi vive con *indiferencia* el destino colectivo. Nafta Súper no se pregunta por el devenir de la humanidad, por las problemáticas del hombre o los dilemas de la sociedad contemporánea. Sus lazos “solidarios” están para con los suyos, para los que viven palmo a palmo junto a él: “Todo esto es también Pinino. Alguien con las pelotas bien puestas. Capaz de sacrificarse por los suyos, como lo hizo su famoso: ‘Para eso estoy acá’” (*Kryptonita*, 2012:174). Su arraigo es su barrio: la villa de Los Eucaliptos. “Dar la vida” por un “fin superior”, no está en la naturaleza del héroe de Oyola. En este sentido, habría que señalar que este superhéroe sería discontinuo al denso aparato ideológico del Imperio: la “ley marcial” que pesa sobre las concepciones universales de los héroes de la gran industria (hoy puesta en vilo con *The Boys*, *Deadpool*, *El Guasón*, entre otros).

Tampoco estaríamos frente a una doble vida. Nafta Súper no se oculta detrás de un disfraz ni tiene doble identidad. En todo caso la otra vida de Nafta Súper es lo que hace fuera de la ley. Es el identikit de la policía o lo que se ha ganado en la calle o el mundo que oculta a su hijo, Ramón. Ganarse un nombre, “hacerse fama”, portar un sobrenombre y estar lleno de historias es lo que lo eleva del rango de lo común, y que serían también atributos propios de su devenir alegórico.

Por último, y no menos importante, es el hecho de la estrategia narrativa utilizada por Oyola para contarnos la historia de Nafta Súper. El superhéroe yace en una cama de hospital, se debate entre la vida y la muerte. Su equipo, mientras tanto, aguanta una redada. Y ese “aguantar” se puebla de narraciones que van recreando la figura alegórica de Nafta Súper. Sus hazañas pertenecen a los anecdóticos que el doctor de turno se va enterando por boca de los otros protagonistas. Pero lo paradójico aquí es que el doctor es un “nochero”; lo que equivale a decir que pasa más de 72 horas despierto, tomando un sinfín de barbitúricos. Entonces, la línea que divide la realidad de lo fantástico es de lo más tenue.

El primer elemento alegórico que hace de Nafta Súper un ser humano fuera de lo común es la *piel*. Para Nafta Súper –dicho valeryanamente- lo más profundo es la piel, pues como elemento sinecdótico es la que lo dota de una facultad particular. Decíamos que el reino de lo alegórico es lo fragmentario, en consecuencia, uno de estos elementos

⁶ Lo que diferencia a Batman de los demás es que es el héroe de lo técnico científico.

es la invulnerabilidad, pero aquí la mención se hace alegoría sobre una especie de co-
raza –como la del “hombre de acero”–: “No pude colocarle una inyección de adrenalina
porque al pincharlo la aguja de la jeringa se me dobló” (*Kryptonita*, 2011:38). Pero su
piel, como un callo, representa algo más que invulnerabilidad; representa una facultad
de “aguante”, de supervivencia. Sobre este elemento se sobreimprime una marca. Esto
le da otro pliegue a la alegoría: una escarificación en su pecho. La “NS” en su pecho
marcan su categoría súper y un elemento más: el fuego, o sea, la piromanía. Aquí se
hace continua la metáfora en términos alegóricos: una combinación de su apodo y de
su obsesión, cifra de su particularidad y de su identikit policial.

Como todo superhéroe –no sería tal si no- tiene un punto débil. Por tanto, el eje
vertebrador de toda la novela (y el disparador del relato), como dijimos más arriba,
sería la kryptonita. En este caso se trata del vidrio de la cerveza Heineken. Otra marca
alegórica que se presta a nuevas líneas de interpretación y que, dicho sea de paso,
desplaza la gravedad del relato de los superhéroes clásicos, otorgándole “un toque” de
humor al transformarlo en un producto de consumo, de una marca. La kryptonita, es,
como sabemos, algo que lleva a la muerte o que puede debilitar al héroe al máximo.
En el texto de Oyola se generan una serie de constelaciones con respecto a la Kripto-
nita: es su familia, es su vida, es su forma de ser. Veamos

Lady Di cuenta (...) que el Pelado se apareció con un pendejo haciéndole la segunda, que
lo acogotó mal a Pinino, que esa vez estuvo bien cerca de ser boleta. Que llovía mucho. (...)
Que cuando Pinino le alcanzó a atenazar la jeta al borrego y lo estranguló, paró de llover y
terminó la pelea. El Federico todavía no puede creer que Pinino haya sobrevivido cuando el
Larva lo tiró al río Matanza encadenado (...). Y hasta el Faisán intenta convencernos de una
madrugada en la que supuestamente uno de los hijos de Sabiola, (...) peló un cañón corte Star
Wars (...). Algo así como un láser. El Faisán dice que de los ojos de Pinino también salieron
rayos láser que al pendejo le hicieron teta el trabuco onda Darth Vader (*Kryptonita*, 2012:63).

Más allá de la referencia a Star Wars, un ícono de la cultura del cine, Oyola trabaja
intensamente con las narraciones míticas que recrean vivencias peculiares de los per-
sonajes y el tamiz de esta recreación es el cine de ciencia ficción (Darth Vader, lluvia
(léase Blade runner); imágenes clásicas: cadenas/río/salvación; rayo que parten de los
ojos, etc.). La variedad de versiones que circulan en torno al héroe tiene ese carácter
mitológico de narración oral, de hazañas hipertrofiadas, de la fama típica de la calle.
Cada anécdota pone en escena una marca más, una glosa que completa la alegoría.

Sin dudas, esto va sumando diferentes trazos (fragmentos) a la alegoría del Super-
héroe, y no es nuestra intención, como ya se ha podido notar, ser minuciosos en este
aspecto. Se trata de ver, de distinguir que el pliegue alegórico se construye sobre lo
omnívoro de la cultura de masas. La multiplicidad de elementos que hacen de Nafta
Súper un hombre fuera de lo común parte de una narración mítica que reconfigura al
héroe de Oyola. En esta alegoría no hay nada tétrico, ni nada grotesco, acaso incluso
rastros humorísticos y homenajes diversos que se anclan en el conurbano bonaerense.
La ficción se sostiene en que una de las facultades de Nafta Súper acaso no
sea la de ser un superhombre, al contrario, ha estado al borde o volvió de la muerte
innumerables veces. Su particularidad es que no es fácil acabar con él. Las facultades
para sobrevivir del Pinino van más allá del contexto, de la sociedad, y de todo aquello
que se lleva puesto a quienes transitan por los rincones periféricos de la gran ciudad.



Ahora bien, podríamos trazar una serie de correspondencias entre el superhéroe de Oyola y el héroe de la colección de cuentos *Los lemmings y otros* de Casas. El punto que los hace héroes serían las narraciones míticas que los elevan al rango de leyenda.

La mitología clásica caracterizaba al guerrero como el conjunto de virtudes aristócratas de un pueblo. Dichas virtudes “necesarias” eran consideradas como lo mejor de los atributos de la comunidad. Carlyle define al guerrero como: “aquel que puede resumir con sus actos: fuerza, virtud y excelencia”. Partiendo de esta premisa, podríamos presumir que la vida del guerrero es una vida ardua, que requiere de una ejercitación previa. Esta visión proviene de la acesis, de la elevación por encima de lo común, porque una vida fácil no hubiese necesitado nada por el estilo. Podemos decir entonces: una vida esforzada, una lucha constante consigo mismo, una sostenida misión de sacarse el polvo de lo simple y una vigilante y paciente perseverancia, hacen del hombre –un simple mortal– un héroe.

El personaje de Fabián Casas, Máximo Disfrute, se presenta como una suerte de héroe popular de la banda de pibes del barrio. Concordamos con Carolina Rolle (2006) en que Máximo Disfrute es casi una “función”. Máximo activa la movilidad de la trama, reorganiza, en torno suyo a la banda de Boedo; recrea un universo particular que establece una multiplicidad de acciones y líneas de fuga de la territorialidad base.

Su nombre parte de un *jingle* del Ital Park: “Los chicos lo conocen a Máximo Disfrute/ Máximo Disfrute está en el Ital Park/ el Ital Park es grande ¿dónde lo encontramos?/ ¡En los ojos de sus hijos lo hallarán!”. Esta cancioncita pegadiza que parece inocente, no lo es tanto. En la mirada de los niños se halla ese potencial de ruptura, de quiebre, que relea a Nietzsche: el niño es continuo juego, continua creación, “un santo decir sí”. En esa llama imperecedera estaría Máximo como función, como horizonte, como sugerencia, como puro cero.

Aquí, las pupilas, la mirada, el brillo persistente en el reflejo, remite tanto a Máximo, recreado en dimensiones hiperbólicas por las narraciones de los demás niños –es decir, un problema de narración–, como a esa imagen que está, en germen, en los demás –un problema cultural–. Es tanto un adentro como un afuera. Es tanto conciencia como un hacer. Todos los *ideales*, las aspiraciones, las utopías reencarnan en Máximo, como, a la vez, todos los *temores* “de esa raza bien domesticada”, llena de “raps restrictivos, ordenados” de los adultos. Primera alegoría: Máximo es un reflejo, un destello de lo que estaría por venir; de la celebración y la adrenalina de la existencia, “al palo”, por fuera de las convenciones sociales.

Se empezó a correr la bola de que en una calle de Boedo había un chico, un tal Máximo, que la rompía.

(...) En la distancia, su figura se volvía mítica. (...) Máximo venía a la vereda donde nos sentábamos a escuchar Led Zeppelin, y nos contaba, al pasar, que la noche anterior había estado con Chamorro, que se habían agarrado a trompadas contra los de Deán Funes, que se habían cogido minitas, que habían robado... (*Los lemmings...*, 2010:31).

Máximo, por un lado, es la apertura al universo de la cultura Led Zeppelin, las líneas de fuga a la ilegalidad (el robo), a lo imposible (el sexo) y, por otro lado, comprende, rápidamente que ser adulto “es una mierda y que no hay forma de obtener un final feliz”. Masculla este conocimiento debajo de una cama, oculto, en una pensión



en la que no se admiten niños. El juego de esta *imagen pensante* es múltiple. Su *estar* en el mundo es clandestino, plebeyo.

Máximo está, como todo héroe, lleno de frases que marcan sus recorridos. Como aquella frase épica pronunciada minutos antes de una pelea entre dos bandos del mítico Boedo: “Boedo está donde estemos nosotros”. Por consiguiente, sería como la huella del héroe colectivo, de la comunidad que lleva a todos sus lugares su sangre, su ideología, su tradición, su nosotros.

Como decíamos, Máximo es casi un niño adulto, por ende, hay un desacople en su mirada, una cierta lucidez que lo obliga romper lo esperable. Un recorte de lo sensible que traza un territorio de operación cultural que corta con lo repetitivo. La configuración de mundos posibles se dispara instalando una suerte de pequeños mundos en los que siempre vemos *algo más*.

Pasó un año hasta que una tarde abrí la puerta y él estaba ahí. Pero ya no tenía la indumentaria cheta. Tenía un overol, una remera desteñida y el pelo duro de puerco espín había mutado por unos rulos inmensos. Se señalo la cabeza y me dijo: ¿esta es la onda, no? Y nos abrazamos. El Avatar estaba de nuevo en Boedo. Se había hecho la permanente y se había tatuado un árbol en el brazo derecho. Y empezaron rápidamente a sucederse las cosas (*LlyO*, 2010:33).

Las cosas, los sucesos, la vida, en definitiva, comienzan cuando Máximo aparece y cuando aparece siempre hay una discontinuidad, una metamorfosis. No es que la vida no pase o que se detenga, sino aquello que queda tatuado en la piel es lo que ocurre cuando está Máximo. En la voz de Máximo hay pájaros de todos los colores, caballos fosforescentes y ciervos que hablan, los cuales nos remiten, si seguimos insistiendo con el realismo contemporáneo, a una zona en la que lo real parece desplegarse más allá de la materia “promedial” del justo medio, de lo prototípico, de lo verosímil.

Al mismo tiempo, el héroe de Casas es la marca del declive, de la decadencia, de la ruina. Ese declive es, de algún modo, la de todo héroe: “para llegar al cielo, hay que pasar por el infierno primero”, diría Dante. Pero este cielo no es el del parnaso heroico de la memoria, de las huellas que tejió un determinado héroe en su comunidad. Es el cielo de los vencidos (del *bathos*), de los imaginarios colectivos, de la jerga televisiva de “una boluda profunda” y rápidamente deglutidos en los massmediáticamente, y atravesados por el proceso semiótico de la memoria/olvido.

Alegorías su(ú)per-puestas

“Que Skeletor solo podía ser rey del dolor.

Que Calavera sólo podía calzarse como corona una de espinas.

Que lo iban a crucificar. Sí. Por el poder de Grayskull. Amén.” (Oyola)

Para finalizar nuestro recorrido, nos gustaría trazar una breve, modesta, reflexión acerca de un juego alegórico propuesto por Leonardo Oyola en la novela *Gólgota*. Desde el mismo título de la novela se presenta la posibilidad de una lectura alegórica de *La pasión de Cristo*. Así, el calvario de Jesucristo es análogo al del policía Centurión, puesto que, a la vez, Oyola teje una estrategia estética que propone un drama



policial, dando cuenta del postulado del género –según Piglia- de discutir lo que discute la sociedad pero de otro modo.

En el padecimiento de Centurión estarían cifradas las coordenadas de todo un proceso narrativo clásico pero con una particularidad: en el cielo de la villa del Scasso no hay lugar para la redención. Es en torno a una especie de justicia por mano propia, saldando cuentas con el dealer del barrio, Kuryaki, en el que el mismo Centurión se expone a la tortura porque rompe un mandato, desanuda y desnuda el orden establecido. El calvario, sutilmente, muestra lo que ha tenido que atravesar Centurión por ver dañadas personas queridas y por no poder hacer nada al respecto, por lo menos nada que tenga que ver con la ley.

No obstante, aquello, habría otra lectura alegórica que se articula con la primera. La que hace referencia al célebre cómic de los 80': *He-Man*. En efecto, al Sargento Centurión, el dealer Kuryaki le dice Skeletor y se autoproclama como "The master of the universe", como el que tiene "el poder de Grayskull". En este sentido, la alegoría es doble, pues se superpone a la primera una lectura otra. Ahora bien, mientras que en la serie Cristo/Centurión el personaje es homologable a aquel que con su gesto, con su muerte, nos muestra una "revelación"; en la segunda Skeletor/Centurión es un villano que busca arrebatarle el poder de Grayskull a He-man/Kuryaki -dice Marx: primero la historia se presenta como tragedia, luego como farsa-.

-¡Por el poder de Grayskull, Skeletor! Yo soy el que ya tiene el poder. ¿Tenés idea de toda la sopa que te hace falta tomar para venir a joder al He-Man Kuryaki? (...) Serán azules pero quieren lo mismo que todo el resto: ser lo que yo soy en Scasso. Master of the universe (*Gólgota*, 2008:65).

Como pudimos distinguir, se invierten los órdenes del bien y el mal. Esta inversión deja una zona gris, un doblez entre dealer y policía; un ejercicio estético que nos permite salir de las dicotomías. Por otro lado, este doble juego con lo alegórico habilita, a la vez, una lectura social: la marginalidad, la pobreza, la droga, el sexo, las bandas de narcotráfico, el parentesco, la corrupción, la venganza, los códigos de la marginalidad, el ghetto, etc. Como si para nombrar los hechos que involucran a la muerte, el abandono, los pliegues del abuso sexual, la eterna repetición de la tragedia no se pueda recaer en las simples polaridades de héroes y villanos, de buenos y malos, de policías corruptos e ineptos y de detectives sagaces e intelectuales –como Dupin o Holmes-, o de policías que dan la vida por el bien común. No se puede juzgar el acto –y esto en letra pequeña, al pie de página- de Centurión o tomar partido por la villa del Scasso.

Aquí es donde el realismo contemporáneo encuentra sus lindes en la representación pero, al mismo tiempo, amplía las posibilidades de interpretación. Cada huella que sigamos deriva en un callejón sin salida, en una respuesta suspendida. La doble alegoría plantearía una incomodidad, una zona con matices, plagada de opacidades pues reflejan y refractan, a su modo, dos formas de entender la historia de Centurión-Kuryaki que, dicho sea de paso, aparecen pegados el uno al otro, como si no pudieran salir de las formas de lo trágico. De hecho, *Gólgota*, significa en hebreo tanto calvario como calavera. Amabas posiciones son tributarias del desarrollo alegórico. El calvario como sufrimiento, la calavera como el mal (Skeletor), como la muerte.



Tenemos el calvario de Centurión y la muerte de Kuryaki representada en la calavera, pero la calavera es el signo de Skeletor como verdugo de He-Man.

A este juego alegórico sería interesante completarlo con una lectura que parte de una reflexión del narrador de la historia, el Lagarto⁷, al íncipit de la novela:

De ahí que el espejo siga sumando más impactos y marcas. Sobre él se dibujan cada vez más nuevas rutas de destrucción.

Es irónico que un espejo hecho mierda te muestre en verdad quién sos.

Eso me pasa a mí, cada vez que veo mi reflejo, cada vez que me encuentro conmigo mismo en “Teneme al chico”. Lo que veo es a un viejo quebrado de rostro arrugado, tan arrugado como astillado está el espejo. Soy algo destruido, algo feo. Soy lo que está roto y lo que todavía se puede romper más (*Gólgota*, 2008:19).

En el espejo del bar, quebrado –históricamente por las múltiples riñas y peleas, casi rituales de un bar típico- se reflejan y refractan sinécdoticamente los rostros de aquellos que van a beber. El espejo es en sí mismo una alegoría. Una manera de leer el fragmento. Si, como decíamos con Benjamin, el reino de lo alegórico se opone a la totalidad, a la sensación de completud, aquí, precisamente, cada línea del tejido narrativo es un fragmento, es un elemento más que niega a la totalidad de los clásicos dramas policiales. Cada alegoría es una ruina, un destello, un instante de “peligro” en el relato. La historia está incompleta y puede abrirse –romperse—aún más en múltiples direcciones: es la historia del Lagarto, pero también la de Centurión, la de madre e hija en el Scasso, del dealer, de su hijo, de todos los que componen ese denso tejido narrativo a través de imágenes.

La última instantánea: divagaciones interrumpidas en tiempos de pandemia

En esta breve aproximación a los conceptos de alegoría y realismo ha quedado de manifiesto esa especie de “runa” de sentido que posibilita un montaje múltiple de elementos para releer el presente. En este sentido, se trata de una apuesta netamente política, por tanto ética y estética que nos ha permitido conjugar analógicamente ciertos textos de la cultura contemporánea con la literatura contemporánea en relación a la dimensión filosófica del realismo que, en cierto modo, implica su trauma, su micropolítica, su ruptura, sus líneas de fuga de las maquinarias de sobrecodificación. Dice Fabián Casas (2013:48) en *Breves apuntes de autoayuda*:

Lo genial de ‘Let The Right One In’ es que la tensión sobrenatural del vampirismo está narrada en clave realista. Es como debemos entender “La metamorfosis” de Kafka. Si Gregorio Samsa se convierte en serio en una cucaracha el relato se vuelve terrible. La versión leída en clave fantástica o alegórica lo debilita, lo aleja de nosotros, lo vuelve literatura.

⁷ El desarrollo alegórico, si tenemos en cuenta que el que narra la historia es el Lagarto, un oficial a punto de jubilarse que es la pareja policial de Centurión adquiere otras dimensiones. Aquí la referencia a la dupla de detectives: de Holmes y Watson hasta Arma mortal y tantos otros o en el cual uno es el joven e otro es el que tiene experiencia, ya estaríamos frente a un juego alegórico típico del género policial, frente al saqueo a las líneas fundantes del género.

Concordamos. Sobre todo si pensamos en la lectura que hace Oyola de lo fantástico en clave realista. Sin embargo, como hemos podido ver, hemos desplazado el concepto clásico de alegoría a partir de Benjamin; en consecuencia, la clave literaria es una invitación tácita a ver el relámpago de sentido en un instante de peligro.

Referencias bibliográficas

Corpus literario

CASAS, Fabián (2005) *Los lemmings y otros*. Buenos Aires, Santiago Arcos, 2010.

FOGWILL, Rodolfo (2001) *La experiencia sensible*. Barcelona, Mondadori.

OYOLA, Leonardo (2012) *Kryptonita*. Buenos Aires, Mondadori.

----- (2008) *Gólgota*. Madrid, Salto de Página.

Corpus teórico

ADORNO, Theodor - HORKHEIMER, Max (2007) “La industria cultural como engaño de masas” en *Dialéctica de la ilustración*. Madrid, Akal.

AGAMBEN, Giorgio (1977) *Estancias. La palabra y el fantasma en la cultura occidental*. Valencia, Giulio Einaudi, 2001.

AMAR SÁNCHEZ, Ana María (2000) “I. Vínculos, usos y traiciones. La cuestión teórica” en *Juegos de seducción y traición*. Rosario, Beatriz Viterbo.

BAUMAN, Zigmunt (2011) *Vida de consumo*. Buenos Aires, FCE

BENJAMIN, Walter (1990) *El origen del drama barroco alemán*. Madrid, Taurus.

----- (2019) *Iluminaciones*. Buenos Aires, Taurus.

CAPARRÓS, José (1993) “Cap. III: La interpretación de los textos en el mundo antiguo después de Platón” en *Orígenes del discurso crítico*. Madrid, Gredos.

ECO, Umberto (1984) “El mito de Superman” en *Apocalípticos e integrados*. Barcelona, Lumen.

GRÜNER, Eduardo (2011) *La cosa real o el asedio político*. Buenos Aires, Paidós.

HEGEL, Georg (1989) *Estética. Tomo I*. Barcelona, Península.

HORNE, Luz (2011) *Literaturas reales*. Rosario, Beatriz Viterbo.

HERÁCLITO (1989) Fragmento. *Alegoría de Homero*. Madrid, Gredos, pp. 31-59.

LAUSBERG, Heinrich (1990) *Manual de retórica literaria. Tomo II*. Madrid, Gredos.



RANCIÈRE, Jacques (2015) *El hilo perdido. Ensayos sobre la ficción moderna*. Buenos Aires, Manantial.

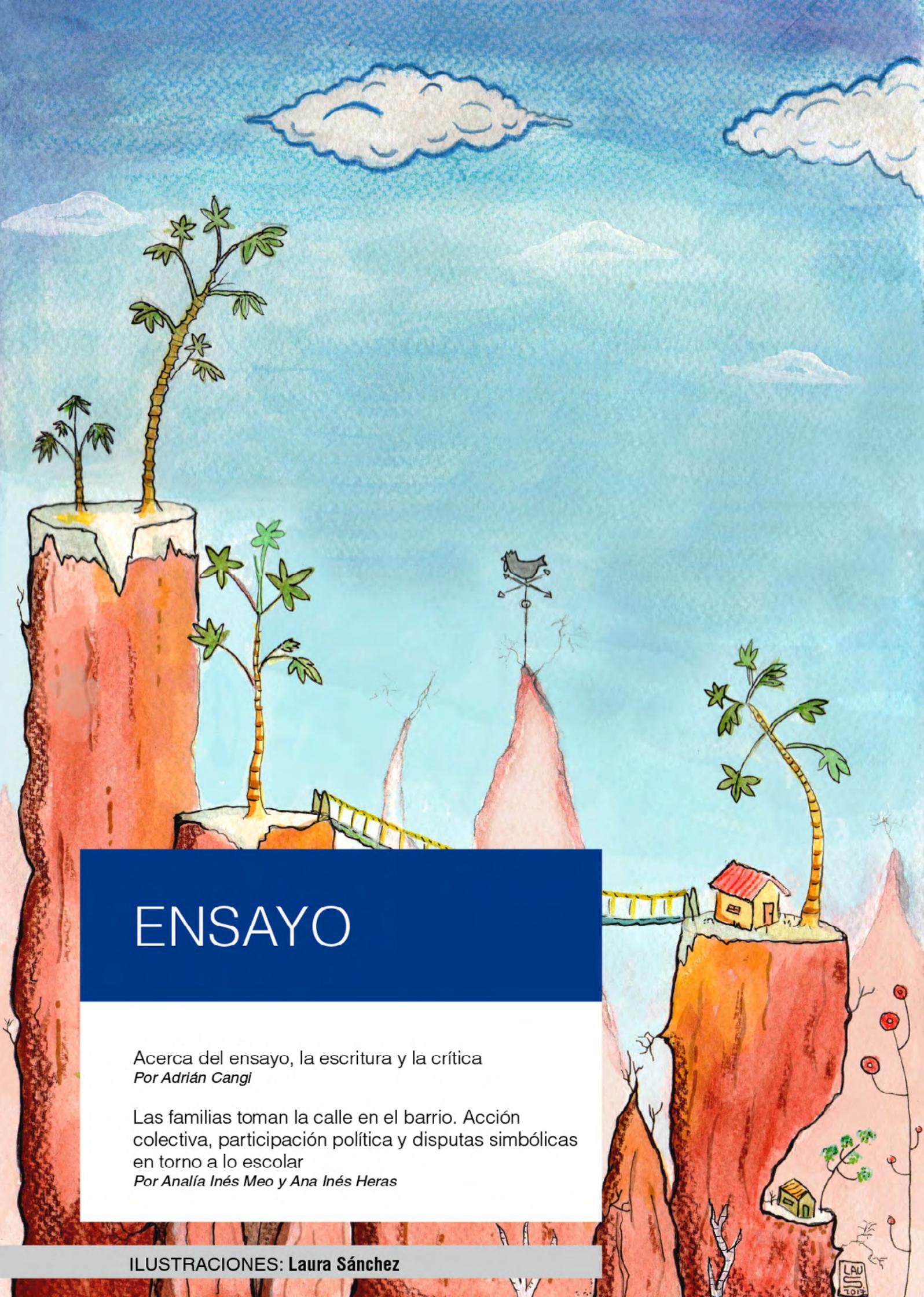
ROMANO SUED, Susana-ARÁN, Pampa (Ed.) (2005) *Los '90. Otras indagaciones*. Córdoba, Epoké.

SARLO, Beatriz (2007) *Escritos sobre literatura argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI.

SPERANZA, Graciela (2001) "Magias parciales del realismo" en *Revista Mil palabras: Nuevos realismos*. Buenos Aires, Número 2.

TACCETTA, Natalia (2017) *Historia y modernidad. Una aproximación desde la perspectiva de Walter Benjamin*. Buenos Aires, Prometeo.





ENSAYO

Acerca del ensayo, la escritura y la crítica
Por Adrián Cangí

Las familias toman la calle en el barrio. Acción colectiva, participación política y disputas simbólicas en torno a lo escolar
Por Analía Inés Meo y Ana Inés Heras

ILUSTRACIONES: Laura Sánchez

LAU
2012

Acerca del ensayo, la escritura y la crítica

Adrián Cangí*

Ingresado: 07/10/20 // Evaluado: 10/10/20 // Aprobado: 30/10/20

Resumen

Este ensayo fue presentado en el marco del Ciclo de conversaciones virtuales *Charlas de revistas*. Realizado el 24 de septiembre de 2020 y bajo el título Ensayo, diálogos y perspectivas, el encuentro promovió el diálogo entre dos reconocidos ensayistas argentinos, la Dra. Ana Camblong y el Dr. Adrián Cangí, quienes reflexionaron acerca de la relevancia del ensayo como género, sus posibilidades y límites en el campo académico y los aportes y dificultades en el ámbito de las publicaciones científicas. Además, a partir de sus posicionamientos individuales frente la escritura habilitaron un espacio de discusión del que participaron docentes e investigadores de distintas universidades nacionales.

El Dr. Adrián Cangí es Ensayista y Filósofo. Dr. en Sociología y Dr. en Filosofía y Letras. Realizó estudios de especialización en Estética por la Fundación Ortega y Gasset y es Posdoctor por la USP-FAPESP. Profesor e investigador de la UBA, UNLP y UNDAV. Profesor regular de Estéticas Contemporáneas. Director de la Maestría en Estéticas Contemporáneas Latinoamericanas. Autor de Gilles Deleuze. Una filosofía de lo ilimitado en la naturaleza singular (2011, 2014), Coautor de Filosofía para perros perdidos. Variaciones sobre Max Stirner (2018, junto a Ariel Pennisi) y compilador de Linchamientos. La policía que llevamos dentro (2014, junto a Ariel Pennisi), Imágenes del pueblo (2015), Meditaciones sobre el dolor (2018, junto a Alejandra González), Vitalismo. Contra la dictadura de la sucesión inevitable (2019, junto a Alejandro Miroli y Ezequiel P. J. Carranza), Meditaciones sobre la tierra (2020, junto a Alejandra González). Autor de numerosos prólogos a obras de Filosofía contemporánea. Publicó numerosos artículos en libros y revistas sobre filosofía, literatura, estética y política. Coeditor de Autonomía y Quadrata de Red editorial.

Cómo citar este ensayo:

Cangí, Adrián (2020) "Acerca del ensayo, la escritura y la crítica". Revista La Rivada 8 (15), pp 219-230 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-15/ensayos/276-acerca-del-ensayo-la-escritura-y-la-critica>

Milita Molina, autora de *Melodías argentinas* (2008), dice que escribe con todos los dedos, que hace música con el gesto de teclear. Confieso que no es mi caso. Pero agradezco poder escribir, como se dice en el habla corriente, a cuatro manos, a veces a seis y a ocho manos. Por eso este texto que les comparto es el resultado de una larga conversación y experimentación con Ariel Pennisi, Alejandra González y Beatriz Podestá. Y el ensayo es antes que otra cosa, una conversación por otros medios, los de la escritura. En este caso, mi escritura es deudora de una larga amistad con Nicolás Rosa y Milita Molina. Y a la hora de pensar el ensayo, hay que reconocer que en el archivo argentino insisten los restos que se expresan entre espectros y fantasmas. La idea de “resto” posee un linaje paradójico entre una idea de una guerra militar y una idea escatológica-mesiánica de una promesa de salvación de la parte que queda. El resto olvidado se opone siempre a lo desechado y es una fuerza de génesis teológica que interviene en el campo político. No es simplemente una ruina de una época anterior, sino un resto olvidado que se transforma en resto elegido porque se salva de la ruina. Y el ensayo es el arte que pivota entre la conversación y los restos de bibliotecas, entre el gesto y la emancipación en la larga tradición de la discusión de la cosa pública.

Gesto

Se escribe para aprender a describir. Se escribe desde los nudos en la garganta. El ensayo es el arte de la demolición y la huella de la desgarradura. Y se inscribe entre nosotros en un inexorable proceso de desposesión. Tal vez por ello da lugar a las fuerzas oscuras del fracaso. Y quien sabe, también por ello, se lo lea desde el dolor singular sin desdeñar el humor e ironía en los que se revisan los principios y las caídas, los modos aurorales y los del fracaso. Y ese es el borde del lenguaje desde donde nos debatimos con desesperación. No hay lectura definitiva sino urgencia provisoria. Y esa lectura resulta tan precisa como plena de inquietudes. Se dice y se escribe entre lo involuntario y lo voluntario, entre la resistencia y la preferencia. Se escribe para hacer sensible una incomodidad. Y las incomodidades son siempre políticas. Se escribe desde los nudos en la garganta y ungidos por la rabia, intentando reconstruir las palabras de la tribu. Se escribe desde el sentimiento trágico aunque en una química de las relaciones un poco errática, un poco azarosa. Como en el *Museo de la Novela de la eterna* de Macedonio Fernández todo se transforma en pretexto para la exposición de alguna teoría de la escritura. Pero se escribe para despojar de poder al yo. Se escribe como un “agujero de carne” para deshacer la violencia que nombra y para vaciar el goce de lo imaginario. Así se alcanza la lengua por giros, gestos y modos que llevan lo singular a su punto más alto de delirio y eficacia, navegando entre el misterio y la creencia, en el que importa el modo y la entonación, lo heterogéneo y la vacilación. Y así comienza la escritura como jeroglífico que pretende incidir en lo real, como quien transita en la seda del sentido siempre al borde del sin sentido y como quien se zambulle en la simultaneidad del palimpsesto de la lengua entre simultaneidades y paradojas. Se escribe desde nudos en la garganta para defender lo simbólico.

Y es en particular esta tradición del error del infinito, de aquellos lectores imperinentes e indisciplinados con lo familiar, la que me interesa en el ensayo. Aquella que no pretende ni esencia ni forma de la gramática sino invención de figuras en la espacialidad rica en pormenores. Y esa tradición comienza con el desacuerdo a la intemperie y con el arte de lo indirecto. Comienza por una tercera persona que po-



tencia tanto imaginación personal y flujo expositivo como vecindades no-humanas y gestos indefinidos. Pero las digresiones del ensayo no son nunca ni recuerdos ni viajes ni amores, sino una inquietud, conjetura y apuesta política. En la tradición que me convoca, la de Macedonio Fernández, Borges y Perlongher, la de Rozitchner, Viñas y Masotta, la de Bayer, González y Grüner, la de Ludmer, Camblong y María Moreno, de distintos modos se escribe para liberar la vida donde está aprisionada u ofendida. Pero el ensayista avanza por rodeos y acierta cuando yerra, va a la carga por tanteos inciertos, disruptivos y fragmentarios. Y entonces sabemos que hay peligros de disolución. Pero cuando creemos que se escribe, se es escrito por la escritura. Giro que es modalidad de la apuesta, donde el ensayo excede al saber sin desdeñarlo. Ficción interpretativa inacabada, donde se resbala entre la ironía y lo cómico. En este modo de escribir y en esta tradición que evoco, es la experiencia sensible la que atrae el modo y el tono, y ambos ya están fuera de sí en un estar-siendo vida y experiencia, entre lenguajes de minerales y vientos, de vegetales y cielos.

El ensayo no puede ser sino una escritura que reclama un gesto de modestia argentino, aunque ese gesto decía Borges, no es sin afinada ironía. Porque el ensayista reconoce el artificio, la pretensión falaz y el resguardo inesperado, en el que cualquier sentido filosófico vacila en una lectura inesperada. A sabiendas que el único ejercicio sistemático es la digresión y no la demostración retórica, el ensayista sabe en su paseo desprolijo que guarda una pretensión: la de forzar a sentir un trasfondo inquietante de lo real que sólo puede ser dicho de modo indirecto y literario. Y tal vez, ésta sea la base de cualquier modo de pensar que se transforma en escritura. El ensayista encuentra un arte de leer cercano a sus intereses que consiste en dialogar de modo polémico en una doble referencia: con la tradición y con la vergüenza de ser hombres. Por ello, tal vez, la escritura del ensayo es un modo singular e indirecto de ser en el mundo, que dialoga polemizando y que obra por proximidad e intensidad a otras maneras de ser no-humanas. No impone una forma a una materia vivida, busca un umbral, un giro y un impersonal. Da lugar a lo inacabado que está en vías de hacerse. Es así que la escritura del ensayo recorre pasajes, puertas y zonas donde se escapa de la identificación y la imitación para abrirse a la paradoja. Mímesis, para el arte de la escritura, solo se traduce como fabulación o como ficción útil. Por ello, escribir es un acto singular que confirma que el saber de este mundo conserva una distancia que lo interroga. Es la distancia de una semejanza nunca semejante, la distancia que se sabe crítica.

El valor de la escritura ensayística no radica en lo que pueda representar o comunicar sino en lo que ella misma puede producir en las afecciones y en la expresión. Para la expresión el estilo lo es todo, es comienzo de escritura y modo de saber. Pero el estilo es desgarradura. Desgarradura del sujeto afectado por los jeroglíficos minerales y vegetales, de los vientos y de los fuegos. Jeroglíficos intraducibles de nuestro archivo ausente, ese contemporáneo de la quema de los códices, de la matanza de originarios, de las formas extractivas del mineral, de la violación de las selvas y del yugo de los esclavos. Cuando se intenta precisar qué es un modo de escribir se descubren los efectos materializados de las afecciones. La cosa literaria, a la que pertenece el ensayo, es un efecto de la afección, es decir, un “ser real” que posee una existencia propia. Y por ello la cosa literaria, es como efecto de las afecciones, un ser en otra cosa. Es decir, un ser como escritura. Resulta inevitable que al preguntar por los modos y al precisar de qué modo se ejerce una escritura, el ensayo y la crítica se reúnan como efectos de lectura. La cosa literaria así concebida es una afección del cuerpo, que por



UM
Universidad de Mar del Plata

su potencia de acción puede aumentar o disminuir las intensidades que provienen de los umbrales. Y por los umbrales e intensidades pasan ritmos y resistencias.

Escribir ensayo es tanto un capítulo de la historia y de la geografía como de la física y de la psicología, y constituye un problema filosófico y expresivo. Pero se escribe contra la gloria del hombre y sus poderes, se escribe contra la coagulación de la gramática. Un ser como escritura se centra en un modo que es tanto fabulación como ser de razón. Este singular delirio polémico e indirecto, como acto de invención, es por su condición singular siempre problemático. Plantea la gran huida por fuera de todo aquello que coagula la vida. Repetimos entonces como la voz viva de un mito: se escribe entre lo involuntario y lo voluntario, entre la resistencia y la preferencia. Y cuando creemos que se escribe, se es escrito por la escritura. La escritura del poema y del ensayo trata por igual con restos. La escritura-crítica trata también con restos y con intersticios muchas veces desterrados. Trata con deformaciones del lenguaje que escapan a cualquier ajuste técnico y con afecciones materializadas que de ningún modo superan su condición de lujo. Es por ello que al preguntar por los modos de una escritura, el ensayo y la crítica se reúnen como un oficio en vías de extinción, más allá de que hoy su gesto parezca integrado en las formas populares de vivir.

El ensayo se escribe siempre como crítica expresiva o invención de figuras retóricas. Y aunque el ensayo está hermanado con el poema, y ambos son modos de la escritura-crítica, su nervio es la afección y el modo de decir. Ensayar como crítica para la emancipación, supone no considerarlo un saber segundo o derivado sobre un objeto privilegiado. Por el contrario, se trata de un oficio que conserva el mismo estatuto de ficción que la escritura a la que interroga o que el mundo al que nombra. De esta forma, una escritura crítica como la del ensayo no se diferencia de una crítica de la escritura. El ensayo nos muestra una pluralidad en las maneras. Nos muestra que no hay Ser sin maneras de ser y que no se puede acceder al Ser más que por las maneras en las que éste se da. El arte del Ser es la variedad infinita de sus maneras de ser o de sus modos de existir. De esta forma sostenemos un pluralismo existencial que dice que no hay un único modo de existir ni de existencia, y que incluso un Ser despliega varios modos de existir físicos, psíquicos, espirituales, de valor y de representación. Vale reconocer que el modo no es una existencia sino la manera de hacer existir un ser sobre tal o cual plano de experiencia. Un modo es un gesto. Cada existencia procede de un gesto que instauro y compone, y que resulta inmanente a la existencia misma de un cuerpo singular. El modo delimita una potencia de existir mientras que la manera revela su forma, su línea, su curvatura singulares, que será testimonio de un arte de vivir.

Se dice entonces que el ensayo se resiste a que se prescriba su competencia. Nos preguntamos: ¿ante las gramáticas del poder resulta posible oponer un acto de resistencia de la escritura y de la crítica que fabrique figuras cuya aspiración sea la de una relación horizontal de los saberes para vincular vecindad, intensidad y asociación expresivas? Toda la cuestión de la escritura es del orden de una huella inacabada y de un oficio que desborda toda materia viviente o vivida, de una potencia constitutiva y de una singularidad expresiva que recorre umbrales para una emancipación vital. Ensayar supone salir de un modo de expresión dominante que pretende imponerse a una materia. Quien ensaya guarda una cierta vergüenza con la identificación, la imitación o la mimesis. Por ello sigue los senderos que enlazan poema y ensayo, como hermanos de sangre que trabajan al ritmo de las pulsiones del cuerpo histórico. Es así

que el ensayo ha sido considerado o bien como “verso libre” o bien como una relación o asociación que permite conectar senderos a tientas sin esquemas pre-establecidos. Motivado por el ocio que se inflama, el ensayo muestra lo amado y lo odiado en lugar de representar ideas o cosas. No es parte de la historia moral, sino que es sinónimo de resistencia. Es decir, que expresa una potencia de sobre-interpretación que conduce por senderos menos filológicos, científicos y morales que por el camino de una fabulación ligada a la producción, renovación y positividad de preguntas y liberaciones de servidumbres voluntarias. Y el ensayo lo hace para vaciar una imagen dogmática del pensamiento y una gramática del poder. Poema y ensayo son un veneno sutil que libera una imagen problemática del afecto y la percepción en la intensidad de una vecindad de la intuición intelectual, revelando aquello velado, negado o humillado en las prácticas vitales.

Por ello ensayar no es un acto doctrinario. Y supone un principio simultáneo de voluntad de juego, de intuición y de crítica donde el concepto no es ni atemporal ni invariable. Parte entonces de una ontología crítica de la identidad que revisa esa vieja injusticia hecha sobre lo perecedero por la subjetividad psicológica individual. Ensayar es un cuestionamiento que va desde las tecnologías del yo hasta la universalización de los saberes-técnicos como conquista del mundo. Por ello, tal vez, el ensayo pivota sobre la larga historia de la colonización de los cuerpos. La ingeniería social reúne como práctica la fabricación de los cuerpos en el “plan” del Occidente-Democrático-Capitalista-Colonial. Este plan se sostuvo por una tecnificación que vuelve esencial el lenguaje y lo político, hasta convertirse en un realismo lógico que funciona ejecutándose a sí mismo en el automatismo contemporáneo. Plan que no es retórica inventiva de figuras, sino un modo de intervenir sobre la historia al trazar la estela de una doctrina y de una coartada simultánea, que provienen de la misma ingeniería social especializada desde antaño en “humanismos abstractos”.

Emancipación

El ensayo es contemporáneo del individuo europeo y del descubrimiento de América. Ese sujeto del *cogito* que dijo “pienso” y por lo tanto “soy”, siguió conjugando otros verbos: “yo conquisto”, “colonizo”, “pruebo”, “demuestro”, y sobre todo “tomo” y “expando” mi dominio. Y con la conciencia crítica que se hace reflexiva, distancia y cercanía respecto de sí mismo como centro, este individuo “ensaya”, prueba decir quién es y qué es lo otro. La pasión y polémica de los *Ensayos* de Montaigne, lengua perturbadora que nos ve como “caníbales” anticipando tal vez nuestra más fecunda “antropofagia”, dejó huellas ineludibles en el pensamiento americano que recupera su libre y sutil inteligencia, y le devuelve un lúcido e inventivo gesto de emancipación. Es así que el ensayo forma parte del entendimiento aunque se resiste a que se prescriba su competencia. Mezcla de ocio que se inflama sin escrúpulos y de fortuna política que busca su brújula, dice más del sujeto como expresión que de un instinto de control objetivo del mundo. El ensayista no duda en interpretar, porque no admite que su tarea consista en aceptar que la verdad está escrita en un texto sagrado que sólo habría que aceptar para luego administrar el orden y articulación de los encadenamientos. Para poder emanciparse, el ensayo sobre-interpreta con intuición intelectual y desfonda cualquier verdad última que no abrace el hacer histórico.

Si el género fuese definido convencionalmente como el conjunto de características temáticas, estilísticas, retóricas y enunciativas, deberíamos señalar que en América su tema privilegiado fue la tentativa de pensar nuestra “identidad” entre la tierra y la raza. Pero los grandes ensayistas siempre supieron del problema que enfrentaban con sus propias escrituras como conciencia de la no-identidad. El ensayo nuestro americano es una crítica de cualquier ontología de la identidad. Su radicalismo solo permite inscribir la diferencia y lo derivado. Y ese intento se desplegó sobre todo, en tópicos como el mito, la épica, el barroco, la utopía, la búsqueda de una lengua propia y el pensamiento sobre la tierra y el paisaje. En términos estilísticos, el ensayo se asocia con los actos de cuestionar, interrogar, reformular, criticar, o producir planteos tentativos para configurar un mundo, pero siempre de un modo controversial y conjetural, sostenido en la pregunta y el desvío. No es una mera “charla” o una “causerie” sino un diálogo que parafrasea modos de lectura. En términos retóricos, se define por un manejo del lenguaje exento de vocabulario técnico aunque sus restos atraviesen sus páginas, pleno de apelaciones al lector, opiniones, valoraciones, impresiones y expresiones de las figuras que lo constituyen. La escritura fragmentaria y comprometida que traza la emancipación de quien toma la palabra es típica de este género, que al pensar las fuerzas de la tierra y de la raza, de la revolución de los pueblos o de la determinación de las fuerzas que producen sus medios, invocan ceremoniales colectivos de enunciación y de deseo.

Euclides Da Cunha o Domingo Faustino Sarmiento, Ezequiel Martínez Estrada o Carlos Astrada, culminan de distintos modos produciendo no sólo una forma de literatura sino un pensamiento mestizo en un lenguaje de desvíos, modos poéticos y tonos apelativos ajenos a cualquier neutralidad científica. En nuestra lengua, los ensayos son poéticas del pensamiento y están constituidos de retóricas inventivas de figuras que confrontan a la ciencia del poder gramatical. Hacen pasar constelaciones de bibliotecas junto a las voces locales que hunden sus raíces en las lenguas originarias, rechazando el cosmopolitismo de la literatura globalizada. Así el ensayo se inscribe, en términos enunciativos, en una tradición no convencional ni académica de modo deliberado. Hermanado con el poema, el ensayo es cruza histórica entre la filosofía y la literatura. Ocupado no por el modo en que se dice algo sino por la hondura en el decir, sin detenerse en la belleza canónica, el ensayo suele ser desprolijo, desarticulado y provocador, incluso suele ser crítico de la propia literatura con la que se cruza y de la filosofía de la que se nutre e interroga. Busca en las palabras la materia inasible del tiempo y de las memorias como lo hacen José Carlos Mariátegui o Rodolfo Kusch.

Es que en el ensayo no se trata de una investigación sobre un tema dado aunque esto ‘va de suyo’, sino de la apelación a una acción: la acción de pensar el sitio de la vida y del cuerpo, de la tierra y del poder emancipador. Siempre avanza en las fronteras de las leyes, al margen de las preceptivas, de lo políticamente correcto, donde se impone la personalidad al canon, la espontaneidad de la fuerza inventiva al método de la razón especulativa y suficiente. Hace sentir la urgencia de una palabra donde parece jugarse la vida y el sufrimiento de los hombres en una tierra, como lo expresa Rafael Barrett en su estancia paraguaya. La tradición del ensayo en nuestras landas siempre fue un intento de pensar la tierra, el paisaje construido y la ciudad del escribiente; por ello se constituye en una clara intervención política. Si decir es hacer, ensayar es abrir espacios políticos. En América Latina, durante el siglo XIX,

la producción ensayística está ligada estrechamente al proceso de la Independencia de los distintos países y al proceso de formación de la conciencia nacional. Si en Europa emerge en el Renacimiento y la Ilustración, en América Latina se inicia con el uruguayo José Enrique Rodó. Su *Ariel* es un texto didáctico que plantea la relación entre América Latina y los Estados Unidos. La temática de la identidad será un punto recurrente, la necesaria independencia, soberanía territorial y económica serán la fuente de la preocupación.

El ensayo no solo conjuga con el sujeto europeo su “yo conquisto”, sino que también en América, se va diciendo, primero con “voz queda”, y luego de un modo más estentóreo y altisonante: “nosotros nos liberamos”. Y ese “yo” que va volviéndose un “nosotros” hace su trabajo de resistencia y de búsqueda. En América, el ensayo está muy ligado a la urgencia del decir porque el ensayista está comprometido con la fragilidad de los asuntos humanos. Se ensaya sobre el “lugar”, sobre lo que “está-siendo” y sobre el “estar-siendo”. Se demuestra sobre el pasado, se profetiza sobre el futuro y se escribe en clave de una declaración performativa que dice ante todo: “Nosotros, el pueblo”. Es un modo de combate. Se compromete en el ámbito de la razón práctica ético-política. No es estado del arte, definición y taxonomía, es descripción apasionada, convocatoria y acto. No se trata de producción técnica de un saber que demostrará una verdad ya conocida, sino apelación a los ciudadanos. No quiere contemplar, el ensayista quiere modificar el mundo. De ahí que ensayar sea un verbo que acentúa su instancia “perlocucionaria”, porque quiere producir un efecto en el cuerpo de lo real a través de un acto de habla que pretende modificar la sensibilidad. Y en la medida en que toma en cuenta al otro para transformarlo, el ensayo es de naturaleza democrática. Pero de una democracia extrema abierta a lo común. Se articula en su dimensión dialógica contra todo modo hegemónico. Y su contenido se ve obligado a considerar formalmente la presencia de ese otro. Por eso, produce estrategias de acercamiento. Se juega en el plano estético para mover lo sensible y seducir a su público. Ensayar es hacer política. Se ubica en el aquí y ahora de la enunciación. No hay ensayos sin multitudes. Ensayar es caminar con los pies vacilantes de la comunidad, por un piso que se desliza por las contradicciones y las paradojas del sentido de quien se juega en lo dicho, y en su soledad, habla a los muchos.

Los luchadores de la independencia pelean sus batallas, escriben sus panfletos, meditan sobre sus derrotas, sus soledades están plenas de combatientes, compatriotas, sombras. Y a ellos les hablan. Ensayan el modo en que se escribe el deseo de libertad. El ensayo es nuestra filosofía de la emancipación; es forma y género de expresión de un mundo por inventar desde retóricas de la sustracción y antropofagias contra las gramáticas del poder europeo de las lenguas imperiales del pensamiento del espíritu o del ser. Los ensayistas de Nuestra América, desde José Martí a Carlos Mariátegui, desde D. F. Sarmiento a Ezequiel Martínez Estrada, desde Carlos Astrada a Rodolfo Kusch, desde David Viñas a Horacio González recorren la tierra con una potente insistencia entre las fuerzas primarias que la constituyen y los signos del silencio de la desaparición forzada de aquellas civilizaciones cosmogónicas que poblaron con esplendor nuestro suelo. Para algunos la revolución técnica de la modernidad es inapelable, para otros es el espacio de una lucha en el entre-lugar de apropiaciones y para otros muchos es el vórtice de un desprendimiento. Unas figuras insisten bajo estas formas de reclamar el pensamiento o de hacer filosofía. Perciben el problema del indio y de las estirpes condenadas en las olas de colonización y exterminio. La moderna búsqueda del valor de la



producción de la tierra se encontró con cuerpos que fueron vencidos por la inmensidad de las potencias terrestres o por la torpe fatiga burocrática de los conquistadores que buscaban el cómodo señorío. Estas acciones fueron vistas como la génesis de una energía bárbara indomeñable que batalla con las formas modernizadoras que acompañarán a los habitantes de estas landas hasta nosotros.

Tal vez con acierto premonitorio Rodolfo Kusch, pudo señalar el demonismo del paisaje, la fuerza originaria en las lenguas del estar y la lógica migratoria de una estirpe que hunde sus modos en la cultura popular. Bajo las páginas de la gloria de nuestros mayores ensayistas corre la historia de las matanzas o de la supresión de los originarios. Vale observar como un ejemplo mil veces repetido en Nuestra América, el laboratorio argentino de la razón civilizada que reclama su ciencia, como la política más formidable de exterminio de originarios. Desde 1819 bajo la lógica de Bernardino Rivadavia se trata de eliminar a los pueblos Ranqueles y de limpiar la pampa. El otro que la pampa es visto como carnicero, pero son los hombres del Coronel prusiano Rauch quienes degüellan Ranqueles. Primer acto, recuerda Osvaldo Bayer, de la más ominosa Conquista del Desierto de 1879, continuada por la Conquista del Desierto Verde, Chaco y Formosa hasta los bordes del Gran Chaco de 1884. Proseguida por la Masacre de Napalpí, donde los Quom y Moquit fueron acibillados por el ejército y la policía de Chaco por resistirse a ser mano de obra esclava. Hasta 1947 las masacres coloniales culminan en la Bomba, región de Formosa, con el asesinato masivo en manos de la gendarmería de los pueblos Pilgará, quienes se resisten a la esclavitud. Los signos del silencio bajo el oro nutricio de la tierra, que escuchan Barrett o Astrada, están escritos con sangre de meseta, de pampa, de andes, de floresta de pueblos originarios que resisten a la colonización de las tierras sagradas destinadas al fracking, las perforaciones o la tala intensiva. La colonización modernizadora se realizó a fuerza de una “necropolítica” de la raza, mientras la patria se modeló con la servidumbre del cuerpo mestizo colonizado. En ambos casos se cala a los cuerpos por hambrunas y se los empobrece hasta mirar para abajo en el silencio insondable de la pampa o de la meseta, del perfil de roca o de la selva. Nuestra América responde en manos de los “terricolas” que marcaron el camino de la raza antes del pueblo mestizo del ensayo.

Tal vez la voz del antillano Aimé Cesáire nos recuerde ese amasado de tierra y pueblo, de historia y palabra en el que el ensayo es poema. Escribe en “Lejos de los días pasados”:

“...pueblo mío / cuando / lejos de los días pasados / renazca una cabeza bien puesta sobre / tus hombros / reanuda / la palabra / despide a los traidores / y a los amos / recobrarás el pan y la tierra bendita / tierra restituida...”

Y en un fragmento del poema “Dorsal nativo” canta a la memoria de la tierra bajo la herida colonial que la atraviesa como el concentrado de dolor que se hace ensayo:

“...los volcanes que ningún dorsal jamás ha descubierto / y en los que de noche los rencores se construyen / hay volcanes cuyo cráter tiene la medida / exacta de la antigua desgarradura.”

El ensayo como el poema son artes de la desgarradura y solo por ello, resistencias para la emancipación. Quien produce poéticas –quien diciendo que en el “hay-se-da”

se abre el acontecimiento— no solo se dispone en contra del poder y de la separación en cualquiera de sus formas vitales y subjetivas empíricas, sino que intenta liberar algo aprisionado u ofendido, algo negado o velado en las prácticas vitales. Liberar una potencia de vida ofendida por el dolor supone traer a la presencia un pueblo que faltaba en la historia y no sólo una rebelión de la imagen del pensamiento sin anclaje ético y político.

En este acto de producción poética provocado por el “hay-se-da” de la ética y la política se conectan acontecimiento, síntoma y resistencia para atravesar la imagen contemporánea del pensamiento como el arte de ensayar. La potencia en juego, en este acto poético, contiene “en sí” una íntima e irreductible resistencia, porque actúa como crítica instantánea ante el impulso ciego de hacer y porque abre otros posibles ritmos de afectos y perceptos en el mundo. Solo el acontecimiento que irrumpe en la historia y el síntoma como dinámica de los latidos estructurales permiten zanjar “el poder hacer” del “poder no-hacer”, la realización del abstenerse, cuando se aspira a una “democracia extrema” que parece el único modo para liberar una vida ofendida.

Referencias bibliográficas

ADORNO, Theodor (19262) “El ensayo como forma”. En: *Notas de literatura*, Barcelona, Ariel.

ASTRADA, Carlos (2007) *Metafísica de la pampa*. Buenos Aires, Biblioteca Nacional.

----- (2007) *Tierra y figura y otros escritos*. Buenos Aires, Las Cuarenta.

BARRET, Rafael (2006) *Cuentos breves*. Madrid, El lector.

BORGES, Jorge Luis (2008) *Obras completas*. Buenos Aires, Sudamericana.

CAMBLONG, Ana (2014) *Habitar las fronteras...* Misiones, Editorial Universitaria.

----- (2017) *Umbral semióticos. Ensayos conversadores*. Córdoba, Alción.

CAMPRA, Rosalba (1987) *América Latina: la identidad y la máscara*. México, Siglo XXI.

CERVERA SALINAS, Vicente; HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Belén; ADSUAR FERNÁNDEZ, María Dolores (eds.) (2005). *El ensayo como género literario*. Murcia, Editum.

CESÁIRE, Aimé (2006) *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid, Akal.

----- (1987) *Poesía completa*. México, Era.



CORTÁZAR, Julio (1986) *La vuelta al día en ochenta mundos*. México, Siglo XXI.

DÍAZ, Oscar (2001) *El ensayo hispanoamericano del Siglo XIX: Discurso hegemónico masculino*. Madrid, Pliegos.

FERNÁNDEZ, Macedonio (1996) *Museo de la novela de la eterna*. Edición crítica de Ana Camblong y Adolfo de Obieta, Colección Archivos. Buenos Aires, Ediciones UNESCO.

FUENTES, Carlos (1994) *Valiente mundo nuevo*. México, FCE.

GIORDANO, Alberto (1991) *Modos del Ensayo. Jorge Luis Borges-Oscar Masotta*. Rosario, Beatriz Viterbo.

GÓMEZ, Pedro Pablo (comp.) (2014) *Arte y Estética en la encrucijada descolonial II*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.

GONZÁLEZ, Horacio (1999) *Restos pampeanos. Ciencia, ensayo y política en la cultura argentina del siglo XX*. Buenos Aires, Colihue.

----- (2001) *La crisálida*. Buenos Aires, Colihue.

GUAMÁN POMA DE AYALA, Felipe (2013) *Primera nueva crónica y buen gobierno*. México, Siglo XXI.

GÓMEZ MARTÍNEZ, José Luis (1981) *Teoría del ensayo*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

GLISSANT, Édouard (1989) *Caribbean Discourse*. Charlottesville, University Press of Virginia.

----- (2017) *Poética de la Relación*. Bernal, Universidad de Quilmes.

GRÜNER, Eduardo (2013) *Un Género culpable*. Buenos Aires, Godot.

KUSCH, Rodolfo (2009) *Obras Completas*. Rosario, Editorial Fundación Rodolfo Kusch.

LEZAMA LIMA, José (1993) *La Expresión americana*. México, FCE.

LUDMER, Josefina (2010) *Aquí América latina. Una especulación*. Buenos Aires, Eterna Cadencia.

LUCKÁCS, Georg (1975) "Sobre la esencia y forma del ensayo". En: *El alma y las formas*, Barcelona, Grijalbo.

MARICHAL, Juan (1957) *La voluntad de estilo*. Barcelona, Seix-Barral.

MARIÁTEGUI, José Carlos (2010) *7 Ensayos de interpretación sobre la realidad peruana*. Lima, Amauta.

MARTÍ, José (2002) *Nuestra América*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

MARTÍNEZ ESTRADA, Ezequiel (1996) *Radiografía de la pampa*. Madrid, Allca/FCE.

----- (2017) *La cabeza de Goliath. Microscopía de Buenos Aires*. Buenos Aires, Interzona.

MISTRAL, Gabriela (1978) *Recados para América*. Santiago de Chile, Editorial Espasa.

MONTAIGNE, Michel de (2020) *Ensayos*. Biblioteca Virtual Cervantes.

MORALES, Leónidas (1993) *Figuras literarias, rupturas culturales*. Pehuén editores.

MOLLOY, Silvia (1996) *La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*. México, FCE.

PAZ, Octavio (1959) *El laberinto de la soledad*. México, FCE.

----- (1996) *El mono gramático*. Madrid, Seix Barral.

PERLONGHER, Néstor (2004) *Papeles insumisos*. Edición crítica de Adrián Cangi y Reynaldo Jiménez. Buenos Aires, Santiago Arcos.

RODO, José (1987) *Ariel*. Madrid, Cátedra.

OVIEDO, Gerardo (2019) "Hermenéutica y ensayo a la luz de la Teología de la Liberación: Leonardo Boff/Juan Carlos Scanone". En: Marcela Croce (Dir.), *Historia comparada de las literaturas argentina y brasileña*. Córdoba, Editorial Universitaria de Villa María.

PIGLIA, Ricardo (2016) *Las tres vanguardias*. Buenos Aires, Eterna Cadencia.

QUIJANO, Aníbal (2019) *Ensayos en torno a la decolonialidad del poder*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.

ROSA, Nicolás (1987) *Los fulgores del simulacro*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

----- (1990) *El arte del olvido*. Buenos Aires: Punto Sur, 1990.

----- (2003) *La letra argentina*. Buenos Aires, Santiago Arcos.

----- (2006) *Relatos críticos. Cosas, animales, discursos*. Buenos Aires, Santiago Arcos.

ROZITCHNER, León (2011) *Materialismo ensoñado*. Buenos Aires, Tinta Limón.

----- (2015) *Ensoñaciones*. Buenos Aires, Biblioteca Nacional.

SACOTO, Antonio (1988) *Del ensayo hispano-americano del siglo XIX*. Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana.

UNAMUNO, Miguel (1985) *Del sentimiento trágico de la vida*. Madrid, Hispamérica.

VIÑAS, David (1979) *Los dueños de la tierra*. Buenos Aires, Galerna.

----- (1982) *Indios, ejército y frontera*. México, Siglo XXI.

WEINBERG, Liliana (2001) *El ensayo, entre el paraíso y el infierno*. México, FCE.

WEWARD, Thomas (2004) *La resistencia cultural: la nación en el ensayo de las Américas*. Lima, Universidad Ricardo Palma.

ZEA, Leopoldo (compilador) (1993) *Fuentes de la cultura latinoamericana*. FCE, México.

Las familias toman la calle en el barrio. Acción colectiva, participación política y disputas simbólicas en torno a lo escolar

Families take up the streets in the neighborhood. Collective action, political participation and symbolic disputes over what counts as “schooling”

Ana Inés Meo* y Ana Inés Heras**

Ingresado: 11/07/20 // Evaluado: 02/10/20 // Aprobado: 17/11/20

Resumen

En este ensayo argumentamos que la toma de la calle, literal y simbólica, llevada adelante por familias de una escuela primaria, es una acción política auto-organizada. Para ello, hemos mapeado el campo local de posicionamientos conceptuales y examinamos una acción de las familias, llamada LaMesita por sus creadorxs, con el propósito de analizar las particularidades que este accionar colectivo asume, así como evidenciar de qué modo su estudio enriquece al emergente —aunque aún marginal— corpus de investigaciones sobre las formas de auto-organización de familias en el ámbito escolar. El análisis de este caso nos servirá para reflexionar críticamente sobre los estudios de la acción política en el campo escolar y apuntar a la necesidad de prestar más atención a las intervenciones locales, cara a cara y aparentemente menores, para reconocer la variedad de modos en que se toma la calle y se disputan sentidos en torno a la participación legítima en lo escolar.

Palabras clave: escuela - acción colectiva - participación política



um
Universidad Nacional de Misiones

Abstract:

This essay argues that a group of families of a primary school takes the street and this material and symbolic intervention is a self-organised political action. On the one hand, we map out conceptual positions in Argentina around collective action in the field of schooling. On the other, we examine the features, scope, and effects of one collective action called by its creators LaMesita. This piece evidences how the study of the latter enriches the emergent (although still marginal) body of research on self-organised political action of families in primary schooling. This case will help us to critically reflect on the studies on political action around compulsory schooling. Furthermore, it allows us to argue for the need to pay more attention to local, every day and face to face interactions in order to recognise the variety of forms that struggles over the legitimate participation in schooling take place.

keywords: school - collective action - political participation

Analia Inés Meo

* Socióloga de la Universidad de Buenos Aires, y doctora en Sociología (Universidad de Warwick, Reino Unido). Investigadora del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA). Integrante de Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano. Área de estudio: Sociología de la Educación.
E-Mail: analiamo@conicet.gov.ar

Ana Inés Heras

** Profesora de Educación Física, magister y doctora en Educación (Universidad de California, S. Bárbara, EEUU), títulos que alcanzó con la Beca Fulbright. Investigadora CONICET en el LICH/UNSAM. Área de estudio: Aprendizaje de la Autogestión. Participa del Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano desde su fundación (2003).
E-Mail: herasmonnersans2@gmail.com

Cómo citar este ensayo:

Meo, Analía Inés y Heras, Ana Inés (2020) "Las familias toman la calle en el barrio. Acción colectiva, participación política y disputas simbólicas en torno a lo escolar". Revista La Rivada 8 (15), pp 231-247 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-15/ensayos/277-las-familias-toman-la-calle-en-el-barrio>



Introducción

En el campo educativo, *tomar la calle* evoca a convocatorias masivas en las que participan docentes, familias, alumnxs y sus organizaciones. Estas acciones han tenido lugar en distintos momentos de la historia argentina y son reconocidas con una variedad de términos que a veces se usan como sinónimos: marcha, movilización, manifestación, y concentración, aunque en ocasiones se distinguen entre sí para potenciar matices. Por ejemplo, marchas y movilizaciones refieren a columnas de personas que se desplazan, y se busca que la llegada sea donde/a quien se realiza el reclamo; en las concentraciones, los cuerpos se agrupan en torno a un espacio fijo ligado a agentes capaces de dar respuesta o hacerse eco de las demandas o reclamos. Así, participan distintos actores, sea que estén o no organizados formalmente: docentes; adultos y niñxs juntxs; estudiantes, y también participantes ocasionales que deciden manifestarse. Este tomar la calle configura un régimen de visibilidad y de sonoridad que se construye como reconocible para el imaginario social a nivel estético y material: adultos, jóvenes y niñxs caminan por las calles, hay cantos, se repiten frases o expresiones propuestas por alguien que puede tener un megáfono o grita fuerte, y suelen terminar en un acto en donde distintas voces autorizadas toman el micrófono y pantallas gigantes proyectan sus imágenes, lo que dicen y cómo lo dicen.

La noción de tomar la calle es corrientemente vinculada a la masividad, la auto-afirmación de una contienda política y la expectativa de que, tanto la masividad como la disputa política en juego, permitirán un cambio a partir de esa puesta en visibilidad en el espacio público. Tomar la calle ha sido corrientemente significado como un modo de expresión de conflictos y disputas materiales y simbólicas (Zibechi, 2004, 2009). En nuestras retinas y oídos, “tomar la calle” se asocia con estas formas descritas y tienen en común que sus protagonistas las viven y entienden como alianzas de cuerpos donde se están disputando sentidos (Butler, 2017).

En este texto describimos y analizamos una forma de tomar la calle, literal y simbólicamente, por parte de familias de una escuela pública estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entre el 2011-2015. Argumentamos que esta acción, en ese contexto local específico, puede entenderse como una toma de posicionamiento político en tanto constituyó una manera de disputar los modos considerados legítimos en los que las familias de lxs alumnxs pueden participar en la escuela primaria. Analizaremos LaMesita, llamada así por sus creadorxs, originada como una actividad que buscó en un principio poner en visibilidad la acción de la Asociación Cooperadora en una escuela primaria. A partir del estudio de notas de campo, documentos, fotografías y recuerdos autobiográficos de una de las autoras (Ana Inés Heras), argumentaremos que la existencia material y simbólica de LaMesita debe ser interpretada como un modo específico de “tomar la calle” (Butler, 2017), resultante de la acción colectiva y auto-organizada de familias, que evidencia conflictos y disputas simbólicas en torno a cómo se piensan las familias y el personal escolar como legítimos participantes.

Nuestra investigación toma una perspectiva espacial de inicio: comenzamos pensando acerca de qué puede querer decir el hecho de que se instale una mesa en la entrada de la escuela primaria, auto-organizada por familias participantes de la Asociación Cooperadora, y en qué medida esta acción es posible de ser interpretada como tomar la calle, poniendo en diálogo ese concepto con la literatura que trabaja sobre acciones en el campo escolar con respecto a movilizaciones y tomas de escuelas, y

debatiendo su fertilidad para el análisis que desarrollamos. Este modo de interpretar las acciones de las familias permite ubicar nuestro trabajo en un campo aún no inaugurado del todo en la literatura educativa de Argentina, salvo algunas excepciones, relativo a cómo, cuándo, con qué recursos materiales y simbólicos, para qué y con quiénes las familias asumen un lugar en las escuelas a través de su auto-organización y auto-determinación, que trasciende e interpela el que el imaginario y la práctica educacional habitualmente les asignan.

Estudios y antecedentes, un relevamiento conceptual

Presentamos en esta sección literatura que permite observar que las tomas de calle han sido estudiadas en relación con las movilizaciones docentes y estudiantiles. Asimismo, hemos relevado literatura que da cuenta de la relación entre familias y escuelas, desde puntos de vista antropológicos y sociológicos, para mostrar que dichas relaciones se han estudiado sin (aún) profundizar demasiado acerca de la auto-organización y auto-determinación de las familias, sino más bien, desde la perspectiva de las expectativas y posiciones que se les designa normativamente.

Docentes y formas de acción colectiva

La mayor parte de las investigaciones identificadas indaga en formas de organización y acción colectiva protagonizadas por sindicatos docentes. En este grupo de trabajos no hemos encontrado referencias a familias, padres, y/o madres. La mayoría examina la compleja y cambiante configuración histórica de las organizaciones sindicales y se interrogan por sus lazos con el Estado, con el sistema político, y/o con el sistema y las reformas educativas (Balduzzi y Vázquez, 2000). Algunos concentran su atención en la conflictividad docente que acompañó a distintas reformas o intentos de reformas educativas (Perazza y Legarralde, 2007; Gentili et. al., 2004; Gudelevicius, 2011). Asimismo, estos estudios detallan los modos de organización, las estrategias de acción y los conflictos internos de las asociaciones y/o federaciones (ver Donaire, 2012; Gindín, 2008). La mayoría hace referencias tanto a asociaciones de alcance nacional como a las jurisdiccionales. Estos estudios mencionan un repertorio de acciones colectivas que incluye a la huelga (modalidad más significativa) pero también a modos de tomar la calle, tales como marchas, movilizaciones, e incluso una huelga de hambre (la Carpa Blanca, que supuso el ayuno de docentes en una carpa situada frente al parlamento nacional en 1997). Algunos investigan las particularidades del sindicalismo docente argentino, en mirada comparada con otros sindicatos docentes en países latinoamericanos (Gindín, 2006; Palamidessi y Legarraldi, 2006).

A diferencia de la mayoría de estos trabajos, distinguimos algunas investigaciones que problematizan la acción colectiva docente y hacen referencia a la centralidad de la construcción de vínculos de solidaridad entre docentes, padres, alumnxs y otros sectores de trabajadorxs y de la sociedad (i.e. Migliavacca, 2013; Blanco y Migliavacca 2011). Migliavacca (2009) examina el caso del movimiento de docentes autoconvocados y analiza cómo configuró un espacio de oposición a la conducción sindical de SUTEBA, gremio de la provincia de Buenos Aires, entre 2001 y mediados de 2003.

En distintos apartados, muestra cómo lxs docentes autoconvocados desplegaron acciones colectivas en territorio que trastocaban las modalidades institucionalizadas de participación (restringida al grupo de afiliadxs, por ejemplo) y de protestas gremiales (las cuales privilegian la huelga). Entre ellas, la autora destaca: mesas de esclarecimiento, abrazos simbólicos a las instituciones escolares y sanitarias, marchas, ollas populares y concentraciones en plazas públicas. Estos eventos organizados, sin esperar la convocatoria orgánica del sindicato, se convirtieron en espacios de formación política, no sólo de docentes sino también de las familias.

Alumnos/as, procesos políticos y de participación

Las investigaciones que prestan atención a los procesos políticos de niñxs y jóvenes han distinguido variedad de formas de acción en las que ellxs participan, disputan, y demandan. La mayoría se ha preocupado por lxs jóvenes y sus variados repertorios de acción en el nivel secundario y sólo una minoría de trabajos ha problematizado lo que hacen niñxs en tanto acciones políticas. Integran en sus análisis las interacciones y relaciones de poder entre niñxs y jóvenes con adultxs, en especial con docentes y/o autoridades escolares, y sólo marginalmente con familiares o adultxs responsables.

Con respecto a la participación en procesos políticos de estudiantes secundarios, varios trabajos identifican tradiciones de investigación, tales como los históricos y los contemporáneos, los focalizados en la participación política o en formas políticas (Chaves y Núñez, 2012; Larrondo, 2013). Algunos estudios históricos rastrean la configuración del movimiento de estudiantes secundarios, reconociendo momentos de alta politización y participación (Berguier, Hecker y Schiffirin, 1986; Enrique, 2011; Manzano, 2011). Argumentan que la participación estudiantil se organizaba en torno a la militancia, las reivindicaciones educativas y la sociabilidad.

La mayoría de los trabajos indagan en la participación política en las escuelas secundarias en la actualidad. Más allá de las diferencias teóricas y las preguntas que orientan sus análisis, evidencian que la participación política, definida en un sentido amplio, asume diferentes causas militantes, formas de organización y repertorios de acción, y reconocen continuidades y especificidades respecto de otras modalidades de participación política y momentos históricos (Larrondo, 2014). Durante la transición democrática y parte de la década de 1990, se examinan los procesos de formación situados de centros de estudiantes (Batallán et. Al., 2009). En las últimas dos décadas, numerosas investigaciones también reconocen la emergencia de formas de participación que aparecen en ese momento como novedosas (vinculándolas con el post 2001 y con el caso Cromagnon) y la ampliación de las causas que las movilizan (Enrique, 2010). Varias identifican la existencia de formas menos estables, puntuales y heterogéneas de realizar demandas gremiales —tales como grafitis, reclamos callejeros y exigencias de alteraciones al código de vestimenta escolar (Núñez, 2016; González del Cerro, 2017). También hay investigaciones que concentran su atención en protestas estudiantiles, tales como las tomas de escuelas en distintas jurisdicciones (Núñez, 2013; Beltrán y Falconi, 2010). Muchos estudios también mencionan a las movilizaciones y marchas como parte de los repertorios de acción dispuestos por lxs jóvenes en alianza con o apoyo de otros grupos y asociaciones, inclusive de docentes y familias (ver Larrondo (2013) para identificar estudios). Finalmente, Heras y Miano (2015) analizan distintas experiencias de participación en escuelas medias y destacan

la centralidad que asumen las relaciones con los pares en los procesos de socialización política en estudiantes de escuela media.

Finalmente, un pequeño grupo de trabajos focaliza su atención en la escuela primaria y entienden como acciones políticas a manifestaciones cotidianas de diversos tipos (Meo et. al., 2017). Por ejemplo, Milstein (2009) refiere a la dimensión política de los procesos escolares a partir de distintos episodios o escenas de la vida cotidiana en una escuela primaria que ilustran tensiones y disputas políticas entre redes de relaciones y fuerzas sociales, inspeccionando los “hilos y rizomas que las conectan con el mundo de fuera” (36). Una de esas escenas es la reconstrucción de un episodio protagonizado por niñxs en una escuela primaria del Gran Buenos Aires. Durante su trabajo de campo, una niña de quinto grado le contó que ella y sus compañerxs habían “echado a una maestra suplente porque pegaba, era mala y siempre gritaba y empujaba a los chicos” (Milstein, 2009: 7). Ese grupo de alumnxs había protagonizado una protesta en la clase para hacer frente al reiterado maltrato. Mediante esta acción lograron el reconocimiento, primero de algunas maestras, de la directora y de las madres, y consiguieron que sacaran a la maestra de la escuela. Esta protesta, más allá de los propósitos puntuales de lxs niñxs, produjo un efecto y alteró las relaciones jerárquicas, de autoridad escolar y el lugar asignado a lxs niñxs en la escuela.

Familias

Los análisis vinculados a la relación entre escuela y familia en la literatura específica, en los niveles inicial y primario, han venido reportando la participación de las familias, desde el punto de vista de la perspectiva escolar, y de las percepciones que tienen familias y escuelas entre ellas, respectivamente. Algunos análisis, tales como los de Mercado (1985), Galván (1998), Petrelli (2008 y 2010) y Santillán y Cerletti (2011) pusieron de manifiesto (desde una perspectiva educativa etnográfica) las tramas complejas que cotidianamente se entretienen en las escuelas; para ello, han puesto en debate el concepto de participación y pusieron de relieve que existen más bien tensiones en lo que respecta a cómo distintos actores sociales (docentes, directivos y familias) identifican y definen, en sus prácticas, qué es participar. En ese sentido, algunas de las investigaciones hacen fuerte hincapié en señalar que en las escuelas públicas latinoamericanas persiste un sentido de la participación asociado a qué se espera de las familias por parte de la escuela desde la perspectiva de representaciones y discursos que suelen circular entre lxs docentes sobre el rol de la familia, considerando el ideal moderno de familia que suele operar en forma de supuesto sin explicitar. En los casos citados, los estudios son efectuados en contextos de familias denominadas por las autoras como de “clase popular” y “clase trabajadora”.

Otros estudios (Heras y Miano, 2015 y 2017; Santillán y Cerletti, 2018) han relevado que, para las familias, en un nivel tanto de posicionamiento discursivo como de prácticas concretas, la escolarización de sus hijos e hijas es una de las prioridades de sus existencias y, por lo tanto, desarrollan distintas estrategias para garantizarla. En esos trabajos se da cuenta de que las familias perciben esta práctica como un derecho.

En algunos otros casos, documentados por ejemplo por Miano y Heras (2019), existe una movilización de recursos comunitarios para dar lugar y sostener los procesos escolares de lxs niñxs y adolescentes; asimismo, en otros procesos también existen coaliciones entre docentes, oficinas del Estado, familias y estudiantes, organiza-

ciones socio-comunitarias vecinas (barriales) e inclusive de otras localidades, para garantizar el acceso a la educación. Este aspecto ha sido también reportado por Heras (2012). En algunos de estos casos, se trata de garantizar los derechos de quienes viven en situaciones de extrema complejidad, e.g., familias que viven en la calle o en situación de falta de acceso a derechos básicos, como la alimentación, escolaridad, trabajo, vivienda y salud (Heras y Miano, 2015, 2018; Heras, 2015). Esta literatura ha venido observando y notificando de la auto-organización por parte de las familias, tanto de sectores medios y acomodados como de sectores de clases populares y trabajadoras, de las coaliciones que establecen con otros y de la posibilidad de interpelar los lugares asignados a familias y estudiantes tradicionalmente, para subvertir dichas posiciones en favor de otras que les permitan tomar decisiones.

Esta revisión nos ha permitido identificar un campo de conocimiento consolidado que ha indagado formas de acción colectiva y de participación política de docentes y estudiantes, prestando atención a modalidades de participación reguladas normativamente (en el marco de sindicatos, centros de estudiantes, por ejemplo) y, más recientemente a formas auto-organizadas (más o menos espontáneas y mantenidas en el tiempo). En cambio, pocos estudios han profundizado en las formas de acción colectiva y de participación política de las familias en lo escolar. Estos análisis están expandiendo el campo de estudios en Argentina sobre formas de participación política en el campo educativo. Este ensayo contribuye a este pequeño pero creciente corpus de investigaciones y examina la auto-organización como una manera para sostener y acompañar la escolarización de lxs niñxs. Nuestro análisis asume una concepción de la acción política y colectiva como intervenciones post-estructurales (Gibson-Graham, 2002). Las intervenciones de este tipo son aquéllas que deconstruyen el sentido, intervienen en las lógicas de las legitimaciones que se han ido construyendo para interpelarlas y performan sobre el lenguaje, las acciones y los sentidos construidos para inaugurar otros. Dichas intervenciones, señalan las autoras, son estrategias del nivel de la praxis, es decir, de la relación entre posición conceptual y práctica efectiva. Desde nuestra perspectiva, estas intervenciones son acciones materiales, sociales y simbólicas que desestabilizan y disputan cotidianamente lógicas que buscan organizar y regular la participación de las familias en el campo escolar.

LaMesita: familias auto-organizadas ocupando la vereda y disputando sentidos

En este apartado, describiremos analíticamente una forma de acción colectiva auto-organizada, LaMesita, llevada adelante por familias en el marco de la Asociación Cooperadora de una escuela primaria pública estatal de la CABA, de un barrio en el que conviven familias de diferentes pertenencias culturales, económicas y etnolingüísticas. La escuela refleja la diversidad barrial. En el momento en que se realizaron las acciones reportadas, la escuela tenía una sección por grado y dos salas de jardín (la cooperadora nucleaba a familias de jardín y primaria, lo cual da un total de aproximadamente 250 estudiantes y 185 familias). La composición socio-económica fue cambiando entre 2005 y 2015, paulatinamente, y se diversificó aún más ya que ingresaron familias de clase acomodada (lo cual no era corriente en esta escuela). Esto sucedió porque el barrio sufrió una transformación por la migración de familias aco-



modadas en sitios donde antes vivían familias de clase trabajadora o en inquilinatos que fueron demolidos para construir edificios.

Las Asociaciones Cooperadoras como el supuesto lugar legítimo de participación

Las Asociaciones Cooperadoras (de ahora en más AC) son organizaciones que se constituyen para apoyar el proyecto educativo de cada establecimiento. Tienen personería jurídica, un cuerpo de autoridades elegidas por las familias, administran fondos del Estado y propios, generados por ellas a través de distintas actividades auto-organizadas. En muchas escuelas primarias las acciones de las cooperadoras están al servicio de la conducción pedagógica y esta cuestión suele no ponerse a debate. De esta manera, las cooperadoras asumen un rol formal y administrativo; es frecuente que las reuniones de las Comisiones Directivas de las AC se hagan a puertas cerradas en horarios por fuera de la jornada escolar. Este tipo de funcionamiento promueve una estrecha vinculación entre la conducción pedagógica y las pocas madres o padres que suelen pertenecer a la Comisión Directiva.

En un contexto de fuertes críticas a la educación pública, de persistencia de serios problemas edilicios y de tomas de decisiones gubernamentales percibidas como unilaterales en la CABA, integrantes de siete cooperadoras (incluida la de la escuela donde se creó LaMesita) durante 2009-2011 empezaron a cuestionar sus modos de accionar, tanto en cuestiones relativas a sus propias escuelas como a políticas educativas locales y conformaron una organización de carácter inter-escolar, por fuera de las AC. Desplegaron prácticas que, paulatinamente, promovieron espacios de debate y el acercamiento y reunión de numerosas familias que hasta ese momento no participaban. Documentamos que en la ciudad se produjeron movimientos en estas cooperadoras ya que buscaban hacer efectivo su puesto en la toma de decisiones sobre asuntos educativos y escolares. Esta participación está legitimada por la Ley de Educación Nacional (2006) y por las normativas específicas de las AC.

Durante este período, en la escuela donde se creó LaMesita, el proceso de mayor involucramiento de las familias se dispuso a través de la producción de diferentes formas de hacer, visibilizar, comunicar y estar con otros, dentro y fuera de la escuela: un blog, un boletín en soporte papel (“El Colegial”), un modo de denominar las reuniones mensuales de la AC (pasaron a llamarse “Asambleas”) y actividades como LaMesita, festivales, ferias y participación en un Circuito Cultural barrial. Estas acciones fueron el resultado de procesos de deliberación y debate en y fuera de la escuela. LaMesita integró ese conjunto articulado de actividades que las familias crearon, y que se concebían en las asambleas y en el trabajo en nuevas comisiones de la AC que fueron establecidas durante este proceso y al ritmo del crecimiento de actividades y del número de personas que en ellas se involucraban.

Entre 2010 y 2012, por ejemplo, la cantidad de personas que participó en la toma de decisiones directas en conjunto con personal escolar se expandió significativamente. Por ejemplo, creció el número de participantes activos en la comisión directiva de la AC (antes solía conformarse con 8 miembros, desde 2010 en adelante comenzaron a participar entre 20 y 25 con cargos formales, distribuidos entre titulares y suplentes). Asimismo, las variadas acciones colectivas realizadas por las familias (incluyendo a LaMesita) involucraban a muchos padres y madres que hasta ese mo-



mento no habían participado. Según las notas de campo de Ana Inés Heras, alrededor de 30 personas estuvieron en la vereda por las mañanas durante LaMesita (asumiendo variados roles y modos de estar), y hasta 180 personas participaron para organizar actividades en la calle como festivales de música y de arte, etc. La ampliación de la participación significó que familias de clase trabajadora, o con dificultad para acceder a empleos y trabajo, se incorporaran por primera vez a las tomas de decisiones.

En la medida en que este proceso se iba desplegando, se fueron modificando los modos concretos de organización de la AC. Entendemos los repertorios de acción de estas familias en la calle y en la escuela como formas de acción colectiva y de participación política, como modos que de-construyen (con sus acciones, con sus sentidos y sus lenguajes) y, por tanto, disputan lógicas que históricamente han regulado la participación de las familias de clase media y media acomodada como, principalmente, fuentes de financiamiento para mantener la infraestructura escolar, y proveer de materiales e insumos de distinto tipo. LaMesita, cuya actividad quedó desde 2012 dentro de la esfera de la Comisión de Relaciones con la Comunidad, fue una de las acciones más fuertemente creativas. LaMesita estaba a la vista de todxs antes de entrar a clase durante la mañana (**ver Foto 1**).



Fotografía 1. LaMesita en la puerta de la escuela¹

LaMesita

LaMesita, llamada así por sus creadores luego de un par de semanas de su funcionamiento, se originó como una actividad que explícitamente buscó poner en visibilidad la acción de la AC en una escuela primaria de la CABA, acercar a la Comisión directiva a la comunidad escolar y, ante las quejas de una madre, poner en marcha

¹ Todas las fotografías fueron tomadas por Ana Inés Heras.



Foto 2. LaMesita y sus objetos

interesados en la cooperadora, e inclusive, convocaron el interés de vecinxs, ex-alumnxs, docentes, auxiliares educativos y otros familiares que ocasionalmente llevaban o traían a lxs niñxs de la escuela. Asimismo, la organización de LaMesita suponía la movilización de objetos de las casas de varias familias (vajilla, manteles, alimentos, carteleros, libros, papeles, y marcadores) y de la misma escuela (como mobiliario) (Foto 2). También circulaban otros objetos de otros lugares: fotografías de edificios escolares en malas condiciones usadas en una exhibición en la vereda, juegos y libros de las casas de lxs niñxs que se prestaban e intercambiaban en LaMesita. Asimismo, los padres y/o madres participantes producían artesanalmente objetos, tales como la cartelera identificatoria, afiches decorativos, afiches con denuncias (armados por adultxs y niñxs), un buzón para depositar los bonos contribución voluntarios o sugerencias, alimentos para compartir que se ofrecían gratis, entre otros (**Fotos 2 y 3**).



Foto 3. Defendiendo la escuela pública

un modo más transparente de recepción de aportes económicos de las familias para la AC. La acción material inicial tenía que ver con poner un pupitre y un banco en la vereda, cerca de la puerta de ingreso al edificio, en el horario de entrada a la escuela y durante 45 minutos. Así, se hizo público y visible continuamente la cooperadora: quiénes formaban parte de la Comisión Directiva, qué roles cumplían, qué actividades y propuestas se estaban organizando, qué reclamos se estaban llevando adelante. Este modo de estar en la calle contribuyó a que hubiera más padres y madres

LaMesita, pone en juego materialidades, colores, diseños y modos de hacer, de decir y mostrar que buscan aceptación, atracción estética y legitimación.

En LaMesita comenzó a ocurrir mucho más que lo que sus creadorxs anticiparon: compartir información, crear nuevas ideas para la participación de las familias en la vida escolar, realizar actividades artístico-expresivas, brindar un espacio de recreación para lxs niñxs de jardín cuyo horario de entrada es una hora más tarde que el de primaria, difundir el trabajo de la AC y de otras escuelas, juntar firmas para presentar trámites o peticiones administrativas. Desde su conformación en 2011, Ana

Inés Heras también fue registrando el ingreso de temas de debate de la política pública contemporánea en el espacio generado en la vereda por LaMesita: debates y accio-



Foto 4. Exhibición fotográfica denunciando problemas edilicios de escuelas estatales

nes sobre el cierre de grados, asambleas sobre la infraestructura escolar, reclamo por comedores escolares y, por tanto, el ingreso de acciones que construyen una política de las familias en relación con su ubicación en la escuela (**fotos 3 y 4**). Estos procesos pusieron de manifiesto algunas cuestiones de las que hasta el momento no se conversaba explícitamente pero que LaMesita hizo visibles: cuál es el alcance de la toma de decisiones de cada actor escolar, qué significa proponer un debate y sobre qué temas es posible llevarlo a cabo y qué nivel de autonomía tienen las determinaciones de la CD.

Algunas mañanas también había instrumentos musicales y melodías jazzeras, y para el festejo de la realización de 100 Mesitas se sumaron otros participantes (acróbatas exalumnxs de la escuela, músicos vecinxs, cooperadoras de otras escuelas, grupos de voluntarixs del barrio) (**Foto 5**).



Fotografía 5 (Montaje)². LaMesita toma la calle y la vereda.

LaMesita también, con su presencia en la calle, su interrupción al paso de los transeúntes y ciclistas, su sonoridad festiva, sus olores y sabores a pan y torta caseras, y su estética interpelaba y disputaba con las formas dominantes en que hasta ese momento las familias eran convocadas a participar de lo escolar. Al hacerlo, la acción colectiva y auto-organizada de LaMesita disputaba de manera local los sentidos dominantes construidos en torno a la supuesta neutralidad política de la escuela primaria y, por tanto, su producción como un espacio libre de relaciones de poder y disputas. Esta noción se instaló históricamente con la creación misma de este nivel educativo y ha

² Fotomontaje hecho por David Burin.

sido engendrada por agencias estatales de distinto orden, medios de comunicación, diversos actores sociales (familias, por ejemplo) e incluso investigación académica sobre la escuela.

Con LaMesita podemos también apreciar una manera específica de hacer, estar y tomar la calle con otrxs que entramaba con formas sutiles de disputar con el currículo escolar legítimo ya que se proponían saberes-hacer, modos novedosos de relacionarse y de producir lo escolar. En estos movimientos, lxs padres y madres de esta escuela (pero también de otras con lxs que compartían acciones y preocupaciones) participaban de disputas no abiertas sobre qué se aprende y enseña en una escuela, quiénes enseñan y aprenden, dónde y cómo lo hacen. LaMesita podría haber sido meramente un mostrador. Sin embargo, rápidamente se organizó en torno a ella un espacio de circulación de la comunicación y de la participación, de los cuerpos de adultxs y de niñxs, así como zonas con diferentes actividades concéntricas a su alrededor: artísticas, recreativas, formativas, de comensalidad y de socialidad. Se transformó en un modo de vincularse deliberativo y directo entre la Comisión Directiva de la Cooperadora y las familias, entre las familias, y con lxs niñxs. De esta forma, se estableció un régimen de comunicación y de ejercicio del poder en el contexto de los límites del adentro y afuera de la escuela: la vereda y la calle. Al hacerlo, trastocó también modos de circularlas, transitarlas y habitarlas. De ser lugares en donde acontecían de manera recurrente ciertos eventos (como el rápido tránsito o el estacionamiento de vehículos, el desplazamiento peatonal por las veredas y la convergencia de cuerpos de adultxs y niñxs la hora de llevar y buscarlxs de la escuela), la vereda y la calle fueron convertidas en espacios de concentración, de movilización, de alianza de cuerpos, de estar con otros haciendo, denunciando y compartiendo.

Discusión y conclusiones

La descripción analítica de LaMesita nos ha permitido distinguir una forma de acción colectiva, auto-organizada y política de grupos de familias de una escuela primaria de la CABA, en el marco de una Cooperadora Escolar. Formas de acción colectivas como LaMesita han pasado prácticamente desapercibidas para los estudios sobre la acción colectiva en la investigación socio-educativa. Este estar y hacer con otrxs en la vereda de la escuela se inscribió en un movimiento más amplio, tanto en la escuela en la que nació como en las otras cooperadoras y escuelas que compartieron acciones y forjaron alianzas desde la auto-organización, en un escenario marcado por campañas de desprestigio de la educación pública, de desfinanciamiento de la misma y de la inexistencia de espacios de participación para las familias y las escuelas en la definición de políticas educativas en la CABA.

De este modo, LaMesita nos ha permitido poner en visibilidad la emergencia de formas de acción colectiva de familias de distintas pertenencias socio-económicas, articuladas entre sí, en el campo escolar que, de manera no explícitas, disputaron con lógicas instituidas de participación a partir de sus acciones materiales, simbólicas e interacciones cara a cara. Así, este ensayo ha prestado atención a la micro-política escolar atendiendo a fenómenos que no han sido documentados ni problematizados cuando se estudia al campo escolar como campo de poder. Esta acción que describimos y analizamos se construyó a través de reconfigurar el espacio, el tiempo, los vínculos, las palabras y las estéticas, y por ello, a nivel conceptual, las interpretamos



como intervenciones post-estructurales, tal como lo han pensado Gibson-Graham (2002). Asimismo, sostenemos que estas intervenciones y estrategias, en este caso, circularon en construcciones vinculares ejercidas cara a cara, día a día, de modo tal que se mantuvieron en la micro-política, configurando un modo de intervención molecular que Guattari y Rolnik han descripto como “procesos de diferenciación permanente (...) que se caracterizan por una resistencia al proceso general de serialización de subjetividades” (Guattari y Rolnik, 1996: 45, nuestra traducción del portugués), conceptualización reconstruida por Guattari a partir de sus formulaciones teóricas muy anteriores (Guattari, 1964, 1987; Deleuze y Guattari, 1972, 1980). Las familias que participaron en LaMesita fueron deconstruyendo modos dominantes de contribuir en la escuela primaria y desplegaron acciones que alteraban sentidos instituidos.

LaMesita también se trató de una acción colectiva que acontecía en la vereda y a la que entendemos como un modo de acción política que tiene lugar en la calle y que visibiliza, disputa y produce efectos simbólicos, materiales y subjetivantes (junto con otras intervenciones y en otros espacios y momentos). En otras palabras, se trata de acciones ligadas al espacio por parte de las familias (la toma de un espacio que antes no parecía pertenecerles, o les pertenecía de otra manera tal vez, la vereda) con un posicionamiento que busca intervenir sobre el modo de ser vistas por la escuela en tanto legítimas decisoras de algunos aspectos relativos a la organización escolar, es decir, como acción política. Este tomar la calle festivo, colorido, en el que se mezclan corporalidades, objetos, sabores y olores más cercanos a la estética escolar y familiar es distinto al tomar la calle que reconocen los estudios de la acción colectiva (en el caso del campo escolar, aquellos más centrados en docentes y estudiantes). En suma, esta acción de tomar la calle contrasta con las formas dominantes en que se la ha conceptualizado y documentado desde las ciencias sociales y humanas.

Tomar la calle ha sido corrientemente significado como un modo de expresión de conflictos y disputas simbólicas en las ciencias sociales y humanas. En el campo de los estudios históricos y de la ciencia política, la literatura que aborda estas cuestiones toma como índice de capacidad política a la masividad, la auto-organización que se convierte en algún otro tipo de institución y la posibilidad de obtener transformaciones a nivel político en términos de política pública (desde el clásico libro de Charles Tilly sobre movimientos sociales hasta los más recientes ensayos de Judith Butler y Antonio Negri). Dentro de estas posturas han existido a su vez debates y matices, aunque lo que buscamos destacar es un posicionamiento general de esta literatura en consonancia con la masividad, visibilidad (generada por dicha masividad, precisamente) y resultados de la efectución de los cuerpos en las calles. Como vimos, en el campo educativo en nuestro país, la literatura que ha tomado esta perspectiva se centra corrientemente en trabajos asociados a movilizaciones docentes y estudiantiles, focalizándose en acciones que sus participantes denominan políticas y que interpelan el orden existente (asentándose en su masividad para medir su auto-eficacia). En la Ciudad de Buenos Aires, se reconoce a este tipo de acción en sus formas masivas: marchas, manifestaciones, movilizaciones; tal vez también se significan de este modo las ocupaciones de escuelas (“las tomas”).

En este texto describimos y analizamos otra forma de tomar la calle, literal y simbólicamente, por parte de familias de una escuela pública porteña, para sostener el argumento acerca de qué puede interpretarse como tomar la calle y de que esa acción, en ese contexto local específico, pueda considerarse como una toma de posiciona-

miento político. De esta manera, contribuimos a un campo de la literatura que trata sobre la vida escolar en conformación, en donde uno de los ejes de interés lo constituye la investigación sobre las formas de disputar simbólicamente los modos legítimos en los que las familias de lxs alumnx pueden y deben participar en el gobierno de la escuela primaria (tanto a nivel institucional como en el campo social configurado por la escolaridad primaria en la CABA).

Agradecimientos

Agradecemos a Alejandra Pagotto por los intercambios respecto a LaMesita. Ana-lía agradece a Mariano Chervin y a Adriana por su valiosa colaboración en la identificación de material bibliográfico.

Referencias bibliográficas

BALDUZZI, Juan y VÁZQUEZ, Silvia (2000) *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”, CTERA.

BATALLÁN, Graciela, CAMPANINI, Silvana, PRUDANT, Elías, ENRIQUE, Iara y CASTRO, Soledad (2009) “La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate”. En *Última Década 30*. Pp. 41-66.

BERGUIER, Rubén; HECKER, Eduardo y SCHIFFRIN, Ariel (1986) *Estudiantes secundarios: sociedad y política*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

BLANCO, Andrea y MIGLIAVACCA, Adriana (2011) “Organización sindical y movilización de los docentes de la provincia de Buenos Aires a partir de 2001”. En GINDÍN, Julián: *Entre las prácticas institucionalizadas y los nuevos espacios en construcción. Pensar las prácticas sindicales docentes*. Buenos Aires, Ediciones Herramienta.

BUTLER, Judith (2017) “Vulnerabilidad corporal, coalición y la política de la calle”. En *Nómadas 46*. Pp. 13-29. Consultado 10 de julio 2020. URL: http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_46/46-1B-vulnerabilidad-corporal.pdf

CERLETTI, Laura (2008) “Tras los sentidos de la “participación”: un análisis desde la etnografía educativa”. En *Avá N°13*, Revista del Programa de Postgrado en Antropología Social, SINVyP, FHyCS, UNaM . Pp. 123-141.

CERLETTI, Laura y SANTILLÁN, Laura (2018) “Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil Discusiones histórico-etnográficas”. En *Cuadernos de Antropología Social 47*. Pp. 87-103.

CHAVES, Mariana y NUÑEZ, Pedro (2012) “Youth politics in democratic Argentina: Inventing traditions, creating new trends (1983-2008)”. En *Young 20* (4). Pp. 357-376.



DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (1995, 1ª reimpresión [1972]). *El Anti Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia I*. Barcelona, Paidós.

DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix (1987, 1ª versión en inglés [1980]) *A Thousand Plateaus. Capitalism & Schizophrenia II*. Minneapolis, USA, University of Minnesota Press.

DONAIRE, Ricardo. (2012). *Los docentes en el Siglo XXI. Empobrecidos o proletarizados*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

ENRIQUE, Iara (2010) “Movilización estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires: aportes para el análisis”. En *Boletín de Antropología y Educación 1*. Buenos Aires.

ENRIQUE, Iara (2011) *La participación estudiantil en la escuela secundaria en la Argentina. Reconstrucción del conflicto en torno al protagonismo político de los jóvenes*. Tesis de Maestría en Políticas Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

GENTILI, Pablo, SUÁREZ, Daniel, STUBRIN, Florencia, & GINDÍN, Julián. (2004) “Reforma educativa y luchas docentes en América Latina”. En *Educação & Sociedade*, 25 (89). Pp. 1251-1274. Consultado 10 de julio 2020. URL: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400009&lng=es&tlng=es

GIBSON-GRAHAM, J. K. (2002) “Intervenciones Posestructurales”. En *Revista Colombiana de Antropología* (Colombia), 38. Pp. 261-286. Consultado 11 de julio 2020. URL: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252002000100011

GINDÍN, Julián (2008) “Sindicalismo docente en México, Brasil y Argentina. Una hipótesis explicativa de su estructuración diferenciada”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13 (37). Pp. 351-375. Consultado 10 de julio 2020. URL: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000200003

GINDÍN, Julián. (2006) *Sindicalismo docente e Estado. As práticas sindicais do magistério no México, Brasil e Argentina*. Disertación de maestría en Educación, Río de Janeiro, Universidade do Estado do Rio do Janeiro.

GONZÁLEZ DEL CERRO Catalina (2017) “Del #Ni una menos a la regulación de la vestimenta escolar: nuevos estilos de participación Política juvenil”. En *La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires,

GUDELEVICIUS, Mariana (2011) “La protesta gremial docente contra el proyecto educativo de la 'Revolución Argentina'”. En *Archivos de Ciencias de la Educación* 5 (5). Consultado 10 de julio 2020. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4151136>



GUATTARI, Félix (1964) “La transversalidad. Informe presentado al I Congreso Internacional de Psicodrama en París”. En GUATTARI, Félix. *Psicoanálisis y transversalidad*. Buenos Aires, Siglo XXI. Pp. 92-107.

GUATTARI, Félix (1987) “Entrevista por Jacky Beillerot. Capítulo 3”. En GUATTARI, F., LAPASSADE, G., LOURAU, R., MENDEL, G., ARDOINO, J. DUBOST, J. & LEVY, A. 1987. *La intervención institucional*. México DF, Plaza y Valdés.

GUATTARI, Félix. y ROLNIK, S. (1996) *Micropolítica. Cartografías do desejo*. Petropolis, Brasil, Vozes.

HERAS MONNER SANS, Ana Inés (2012). Agency and struggle in present Argentinean schools. En *Surviving economic crises through education*. New York, USA (Estados Unidos): Peter Lang.

HERAS MONNER SANS, Ana Inés. (2015) “Towards Emancipatory Education Across Nations”. En *Anthropology News: American Anthropological Association*, Arlington, VA. USA.

HERAS, Ana Inés y MIANO, María Amalia (2015) “Escuela secundaria y auto organización”. En *Novedades Educativas* 294. Pp.16-21.

HERAS, Ana Inés y MIANO, María Amalia (2017) “Educación, auto-organización y territorio”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (73). Pp. 533-564.

HERAS, Ana Inés y MIANO, María Amalia (2018) “Street Children´s Narrative Accounts: Availability, Access and Transposing across Semiotic Systems”. Trabajo presentado en el *XIX Congreso Internacional de Sociología*, Toronto, Julio 20, 2018.

LARRONDO, Mariana (2013) *Lápices de colores. El movimiento estudiantil secundario en Argentina: Investigaciones recientes*. Documento de Trabajo #41. Buenos aires, CLACSO Red de Posgrados.

LARRONDO, Mariana. (2014) *Después de la Noche. Participación en la escuela y movimiento estudiantil secundario: Provincia de Buenos Aires, 1983-2013*. Tesis de Doctorado. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento-IDES.

MANZANO, Valeria (2011) “Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX”. *Propuesta Educativa* 35. Pp. 41-52.

MIANO, María Amalia y HERAS, Ana Inés (2019) “Un análisis histórico y geográfico de la articulación de actores sociales en la apertura de escuelas de alternancia”. *Estudios Geográficos*, 80 (287). Pp. 1-19.



MIGLIAVACCA, Adriana (2009) *La protesta docente en la década de 1990. Experiencias de organización sindical en la provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría, Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján.

MIGLIAVACCA, Adriana (2013) “Experiencias de organización en el ámbito sindical docente. Interrogantes y desafíos para la construcción del clasismo”. *Polifonías Revista de Educación – II* (3). Pp. 65-84.

MILSTEIN, Diana (2009) *La nación en la escuela. Nuevas y viejas tensiones políticas*. Buenos Aires, Miño y Dávila – IDES.

MEO, Analía Inés, FERNÁNDEZ, Silvina, JARAMILLO, Jesús, MILSTEIN, Diana, CARRERA, Cecilia, TAMMARAZIO, Andrea, y ANDRADA, Georgina (2017) Capítulo Argentina. Una aproximación a los estudios etnográficos con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina. En JARAMILLO, Jesús y FERNÁNDEZ, Silvina (eds.), *Panorama sobre etnografía con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador. 1995-2016*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Red internacional de etnografía con niños, niñas y jóvenes.

NÚÑEZ, Pedro (2016) “Jóvenes estudiantes”. En P. Oliart & C. Feixa (Eds.), *Juvenopedia. Mapeo de las juventudes iberoamericanas*. Barcelona, NED Ediciones. Pp. 127-140.

PALAMIDESSI, Marcelo y LEGARRALDE, Martín (2006) *Sindicalismo docente, gobiernos y reformas educativas en América Latina y el Caribe: Condiciones para el diálogo*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID) Diálogo Regional de Política - Red de Educación. Consultado 10 de julio 2020. URL: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Sindicalismo-docente-gobiernos-y-reformas-educativas-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe-Condiciones-para-el-di%C3%A1logo.pdf>

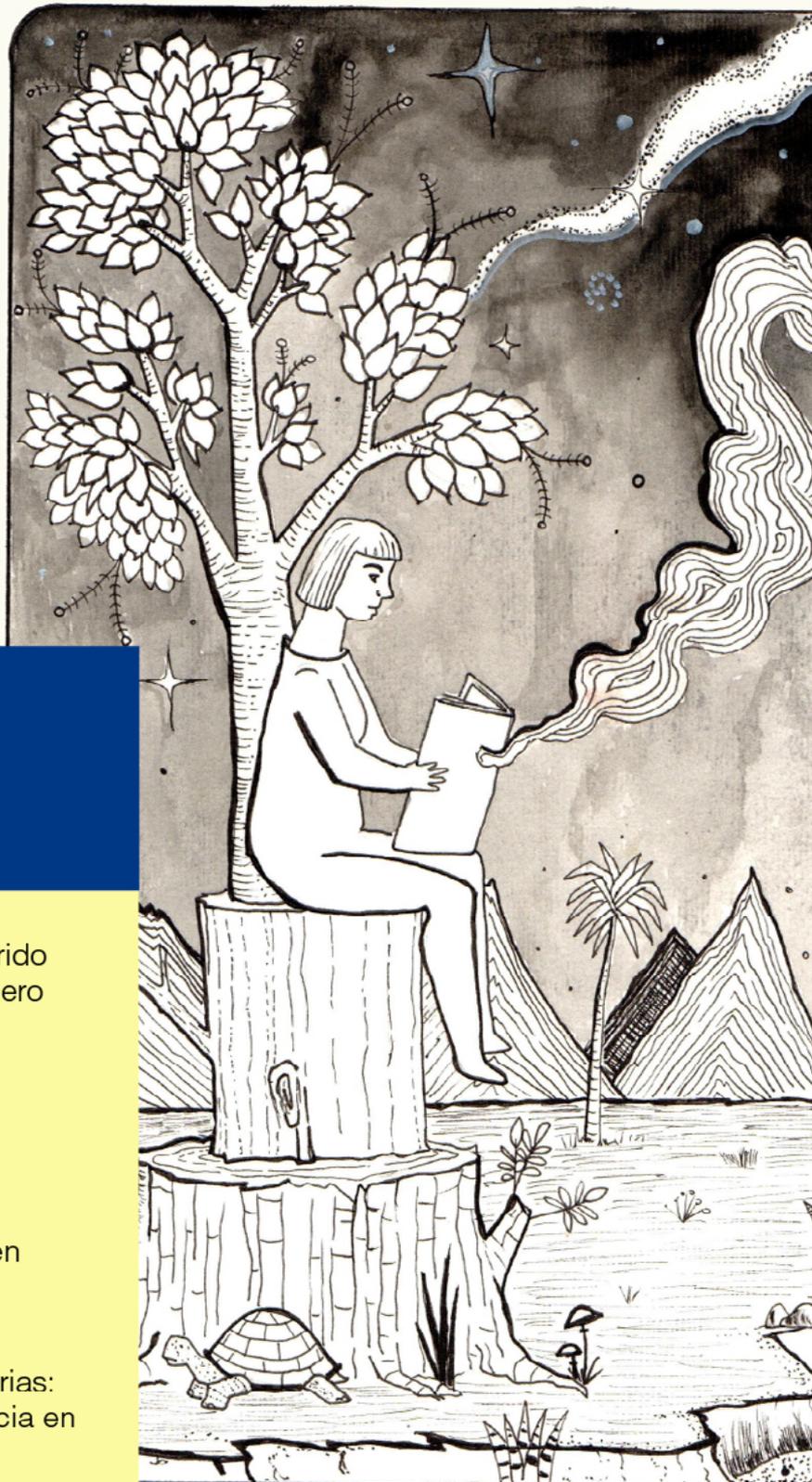
PERAZZA, Roxana y LEGARRALDE, Martín (2007) *El sindicalismo docente en la Argentina*. Konrad Adenauer Stiftung.

SANTILLÁN, Laura (2009) “Familias y escuelas: de responsabilidades, expectativas y demandas”. En *Novedades Educativas* 21. Pp. 14-14.

SANTILLÁN, Laura y CERLETTI, Laura (2011) “Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación”. En *Boletín de Antropología y Educación* 2 (3). Pp. 13-17.

ZIBECHI, Raúl (2004) *Genealogía de la Revuelta. Argentina: la Sociedad en Movimiento*. México, Ediciones del FZLN.

ZIBECHI, Raúl (2009) *Territorios en resistencia*. Buenos Aires, La Vaca Ediciones.



RESEÑAS

De huellas y trayectorias: un recorrido por la historia de un pueblo misionero
Por Alejandra Aurora Zorrilla

Las *Aguas turbias* de un género en fundación
Por Cristina Macarena Graef

Análisis multidisciplinar de las desigualdades en el ámbito rural en clave de género
Por María Belén Tona

El régimen de pasantías universitarias: un aporte para pensar la experiencia en la provincia de Misiones
Por Saúl Aníbal Delgado

De huellas y trayectorias: un recorrido por la historia de un pueblo misionero

Reseña del libro *Cerro Corá: aportes para reconstrucción histórica de un municipio del sur de Misiones, Argentina* (fines del S. XIX y mediados del S. XX).

Autores: Norma Oviedo; Luciana Romina Toledo. Posadas. Editorial Universitaria, 2018.

ISBN 978-950-579-475-1.

Por **Alejandra Aurora Zorrilla**

Estudiante de la Licenciatura en Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM. Becaria del EICyT. Centro de Estudios Históricos.

Email: alejandraaurorazorrilla@gmail.com

Ingresado: 29/09/20 // Evaluado: 08/10/20 // Aprobado: 20/10/20

A lo largo de los años, la Universidad Nacional de Misiones ha desarrollado diversas formas de relacionarse con la sociedad, atendiendo a las diferentes problemáticas sociales y demandas de distintos grupos sociales. Esta es la manera en que promueve y hace efectiva la integración de las prácticas de extensión con las otras dos funciones sustantivas de la vida académica: la investigación y la docencia. A través de esta acción, se concretó la experiencia significativa de la cual es producto el libro que reseñamos aquí: *Cerro Corá: aportes para la reconstrucción histórica de un municipio del sur de Misiones, Argentina (fines del S. XIX y mediados del S. XX)* en el cual se ponen de manifiesto los resultados de la investigación y las experiencias comunitarias del equipo de trabajo interdisciplinario en el ámbito histórico, cultural y educativo.

Es necesario señalar, para la comprensión del lector, que las diversas investigaciones que han efectuado las autoras han girado en torno a la construcción y reflexión de la historia regional, en especial de la “región misionera”. Sin embargo, esta obra resulta ser una de las primeras experiencias socio-comunitarias que realizan, en la cual entrecruzan herramientas para la investigación histórica, sistematización y análisis de la documentación escrita, con la construcción y examinación de las fuentes orales en tanto voces del presente. Es por ello que su lectura nos resulta interesante, ya que en sus páginas se encuentran contenidos los relatos y memorias comunes sobre las vivencias de los actuales habitantes de Cerro Corá. Estos relatos, al ser entretrejid



UNaM
Universidad Nacional de Misiones

con las documentaciones y fotografías familiares, otorgan sentidos y enriquecen las perspectivas sobre la historia local y la identidad colectiva.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, debemos advertir al lector que no se encontrará con una historia con verdades absolutas, sino más bien con una propuesta de reconstrucción histórica, en términos de historia colectiva de un pueblo desde sus múltiples voces. Es debido a ello que la obra nos orienta hacia la reflexión sobre los desafíos y retos que implica la construcción de una versión de la historia de un pueblo y sus protagonistas. Sin embargo, no profundiza ni describe –tal vez porque no es parte de su objetivo– acerca de cuáles son aquellas dificultades que detecta el investigador al entablar diálogos –preexistentes y actuales, maleables y diversos– que posibilitan hilvanar la construcción de la identidad con los relatos familiares; dejándonos con el deseo de saber más sobre la experiencia.

Este libro sobre la historia de Cerro Corá es una suerte de *ensayo histórico* cuyo objetivo es reflexionar sobre las informaciones fragmentarias en torno al periodo del Territorio Nacional existentes en los libros de historia de Misiones y/o Argentina; como así también atender a la demanda del propio pueblo de tener su historia. De modo que, al plantearse el siguiente interrogante: “¿Por qué escribir la historia de los pueblos, y en este caso, la de Cerro Corá?”, asumen el desafío de escribir la historia de espacios particularizados como la comunidad y el pueblo, donde son, más bien, los sujetos comunes y no los grandes personajes quienes protagonizan la historia colectiva.

Esta obra consta de índice, introducción y de tres capítulos en los cuales se pretende dar respuesta al interrogante que orienta a la investigación. En cada capítulo se hace énfasis en la necesidad de conocer el pasado de quienes fueron aquellas personas que intervinieron en la dinámica del pueblo, como así también las imágenes, las fotografías que ilustran y reflejan una época de esplendor. En el primer capítulo titulado “*El surgimiento de Cerro Corá y sus colonias*” se abordan los orígenes del pueblo y las colonias, enfatizando en el proceso de poblamiento del territorio de Misiones desde fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. En este apartado, no sólo se expone brevemente sobre el proceso de ocupación y poblamiento, la intervención estatal y las actividades económicas desarrolladas en el territorio; también se pone en el tapete la problemática respecto de la identidad local y el proceso de conformación de la sociedad cerrocorense. En este sentido, la construcción de la historia y la identidad giran en torno a las trayectorias de las familias y sujetos, instituyendo “*el sentido de pertenencia y forjando los significados de la identidad local en torno a los sentimientos de amor a la tierra y al territorio donde la vida transcurre*” (Oviedo; Toledo, 2018:15).

En el segundo capítulo, denominado “*La organización socio-económica y la inserción del trabajo*”, se indaga sobre el desarrollo del circuito comercial en el territorio y las principales necesidades de comunicación y redes camineras, elementos fundamentales para la promoción de las actividades productivas, como el tabaco, la yerba mate, la ganadería, entre otros. Nuevamente, en los trazos de las historias se recuperan a los protagonistas que participaron en la red económica y de circulación de la producción tabacalera-yerbatera, que posicionó a Cerro Corá en el cenit del apogeo durante las primeras décadas del siglo XX. Asimismo, las autoras se detienen a reflexionar sobre la figura de la mujer y su rol como contribuyente en la economía

familiar, señalando que ellas han sido invisibilizadas en esas funciones ya “*que las normas morales de la sociedad* [no permitieron que se distinguieran pues] *valoraban el poderío masculino*” en los ámbitos del trabajo y fuera de la casa (Oviedo; Toledo, 2018: 144).

En el tercer capítulo, titulado “*Los ámbitos de sociabilidad, participación y práctica política*”, se describen las formas de organización social y las instituciones políticas-culturales que se consolidaron en el pueblo. Esta reconstrucción es examinada en torno al patrimonio colectivo [tangible e intangible] “*que se halla atravesada por la memoria personal y comunitaria, señalando tramos de experiencias vividas y representadas materialmente en las construcciones y fotografías de la época*” (Oviedo; Toledo, 2018: 155). Estos lugares, fotografías e instituciones se constituyen en instrumentos para comprender las maneras de pensar la vida, al territorio y construir las relaciones sociales plasmadas en ellas. Con respecto a la práctica política, se reconstruyen los modos de participación tras los intereses de los pobladores y de las autoridades locales; en los espacios de la política, se destaca como relevante la militancia de las mujeres en el espacio partidario del peronismo.

En las palabras finales de la obra, se explicita el haberse elaborado una versión y forma de construcción de la historia del pueblo. Una interpretación incrustada en un territorio plagado de nostalgia, pero con la esperanza de avanzar, mediante “*el deseo de recuperar la prosperidad*” y la identificación con el espacio y sus cambios. Es así que, como Cerro Corá, otros pueblos misioneros esperan por la escritura de sus historias particulares, para recuperar así las vivencias, las percepciones y las representaciones que los identifican o los diferencian.

De esta manera, la historia contada en este libro nos motiva a reflexionar sobre los diversos modos de abordaje de la historia regional y local, como así también, de los desafíos y de la ardua tarea que implica para los historiadores poder expresar la complejidad de la realidad social observada. Es por ello que la historia regional/local como perspectiva teórico-metodológica propone una nueva forma de mirar la historia, un nuevo abordaje analítico. En este sentido, según Fernández “lo local” y lo “regional” permiten reflexionar sobre determinados ejes problemáticos en los espacios analizados, pensados como entidades socialmente construidas, y entendiendo que estudiar “localmente” determinados problemas permiten la comprensión de las formas de construcción y percepción identitarias generadas por los actores en su dinámica social (Fernández, 2007).

Finalmente, la lectura sobre la historia de este pueblo nos infunde una necesidad de formularnos interrogantes relacionados con lo metodológico (las formas de hacer la historia), como así también sobre la necesidad de hacer y/o construir la historia local (el por qué y para qué). Es en este sentido que invitamos al lector a emprender la lectura de esta historia sobre Cerro Corá, a gustar y degustar la esencia de “lo regional” y descubrir que cada pueblo posee su particularidad, sus huellas singulares y significaciones, que nos hacen olvidar muchas veces lo que cada uno de ellos tiene en común con otros pueblos.



Referencias bibliográficas

FERNÁNDEZ S. (2007) *“Más allá del territorio: la historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones”*. 1a ed. - Rosario: Prohistoria Ediciones.

OVIEDO N; TOLEDO L. (2018) *“Cerro Corá: aportes para reconstrucción histórica de un municipio del sur de Misiones, Argentina (fines del S. XIX y mediados del S. XX)”*. 1ª ed. Posadas. Editorial Universitaria.



Universidad de Misiones

Cómo citar esta reseña:

Zorrilla, Aurora Alejandra (2020) “De huellas y trayectorias: un recorrido por la historia de un pueblo misionero”. Revista La Rivada 8 (15), pp 249-252 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-15/resenas/278-de-huellas-y-trayectorias>

Las Aguas turbias de un género en fundación

Aguas turbias, de Germán de Laferrére: prosa fundante de la novela de Misiones.

Tesina de Grado de Licenciatura en Letras.

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales -
Universidad Nacional de Misiones.

Autor: Federico Manuel García.

Directora: María de las Mercedes García Saraví.

Fecha de aprobación: 15 de abril de 2019.

Por Cristina Macarena Graef

Profesora y Licenciada en Letras, Universidad Nacional de Misiones.

Auxiliar de investigación. Becaria de EICyT- GRADO.

E-mail: cristinagraef2703@gmail.com

Ingresado: 03/09/20 // Evaluado: 29/09/20 // Aprobado: 09/10/20

Atraído por la literatura regional y por el vacío crítico en torno a la figura autoral de Germán de Laferrére, Federico García propone un recorrido reflexivo en el que se plantea la consideración de la obra *Aguas Turbias*, publicada en el año 1943, como una novela fundacional de la provincia de Misiones.

Primeramente, el investigador centra su atención y destaca la importancia que tiene la biografía del autor para reflexionar acerca de su producción. Esto se debe a que éste nació en Buenos Aires, pero, por su espíritu aventurero y casi por puro azar, arribó a Misiones, cuyo espacio y tiempo han repercutido en el de su escritura. Sumado a esto, el tesista entabla una correspondencia entre el *yo* narrador de los textos y el *yo* empírico puesto que *Aguas turbias* se constituye como el diario del protagonista. De este modo, luego del subtítulo “Presentación” que cumple una función introductoria, el trabajo dedica el apartado inicial –“Primeros pasos”– al abordaje de todos los aspectos vinculados con la biografía y su eco en la escritura. Ésta, al igual que las siguientes tres grandes secciones que estructuran el desarrollo, incluye unos párrafos preliminares en los que el estudioso especifica cómo estará organizado el capítulo a continuación y sintetiza claramente los presupuestos teórico-críticos implícitos.

García señala que lograr reconstruir la vida del escritor resulta fundamental dado que la escritura posee un fuerte matiz autobiográfico basado en la experiencia, lo que provoca una fusión entre lo real y lo ficcional. Además, debido al análisis semióti-



um
Universidad Nacional de Misiones

co-discursivo que propone en esta investigación, “*es clave reproducir con la mayor exactitud posible su cronología y personalidad, pues esto nos dará la pauta de la influencia que ejerce el espacio-tiempo en el que habita el narrador sobre lo que narra*” (García, 10). Así, para explicar la historia vital de Germán de Laferrère, opta por dividirla en dos amplios intervalos de tiempo. El primero, tal como lo indica su título “Nacimiento, primeros años y juventud”, recupera los datos familiares, la producción inicial, los diversos oficios a los que se dedicó y su viaje a Europa, a partir de documentos hallados por el investigador y de la lectura de sus textos ficcionales y periodísticos. El segundo, “Periplo europeo, Misiones y muerte”, engloba detalles de su paso por el Viejo Continente, de su regreso a Argentina, de su posterior llegada a Misiones –el momento más prolífico de su escritura, con seis obras publicadas– y de su fallecimiento en Ottawa, Canadá. Lo que resulta incuestionable es que el autor, estudiado por García, no era un hombre de alma sosegada, al contrario, era un auténtico trotamundos, siempre presto para nuevas andanzas hasta los últimos momentos de su vida.

A continuación, el tesista se enfoca en la personalidad del literato y en su escritura y estilo a través de las declaraciones que hicieron otros sobre su persona, como el periodista Adhemar Galli, el ornitólogo Carlos Selva Andrade, el director del diario *El Territorio* Humberto Pérez y el reconocido artista Lucas Braulio Areco. Dichas figuras avalan desde perspectivas diversas la hipótesis de la ligazón vida-obra, experiencia-narración. En ese sentido, el investigador explica que el espacio regional no funciona meramente como un telón de fondo, sino que actúa como un personaje más, lo cual muestra una actitud del escritor asimilable a la del cronista.

A lo largo de la tesina se destaca que lo autobiográfico también aparece enlazado con los seudónimos que empleaba el autor para firmar sus textos, como César Lan, Germán Salles y, el más frecuente, Germán Dras. García los aborda desde la noción de *heterónimo* y advierte que los motivos del escritor para el uso de este recurso podrían implicar el deseo de que se valorara más su trabajo, teniendo en cuenta el peso que posee en el campo literario su tío Gregorio de Laferrère; o bien la intención de discriminar entre textos “relevantes” (firmados por Dras) y otros menos valorados publicados bajo los demás sobrenombres.

Cabe señalar que esta tesina de grado está enmarcada en el proyecto de investigación *De (re) configuraciones genéricas menores II*, y es desde allí que cobra importancia la problematización alrededor del género. García pone en tela de juicio la categorización de la obra de De Laferrère como una novela, pues se corresponde más bien a la estructura de *collar de perlas*². Consecuentemente, la segunda gran sección de este trabajo cuestiona la categorización de *Aguas turbias* a partir del título “¿Un texto novelesco?”. La controversia de este aspecto surge porque la obra es identificada en la portada como una novela, sin embargo, esta oficialización no es suficiente para delimitarla tan cómodamente. Porque, tal como sostiene Bajtín (1989), el género está en permanente proceso de formación y consta de libertad estructural y de una

1 Este proyecto de investigación estuvo vigente hasta el 31/12/19, bajo la dirección de doctora Mercedes García Saraví, en el marco de la Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

2 El investigador denomina de esta manera al esqueleto construido a partir de relatos independientes en los cuales hay recurrencia de personajes y una unidad de tiempo y espacio. Además de esto, los diferentes episodios se van uniendo unos con otros, teniendo como epicentro a la figura de un narrador.

diversidad ilimitada de temas, por lo que no existe un sistema invariable. De ahí que García proponga hablar de transgresión y de impureza genérica (cfr. Derrida, 1980: 5).

Esta obra drasiana está organizada de una manera muy peculiar a partir de episodios que pueden ser leídos y analizados individualmente. Pero entonces, ¿por qué no clasificarla como un libro de cuentos? El tesista examina la estructura general de la obra y sostiene que “*Aguas turbias es un texto de textos*” (García, 21) ya que estos fragmentos, que forman el tejido total, con pequeñas modificaciones, pueden funcionar de manera independiente. De hecho, varios de ellos ya fueron publicados con anterioridad en las revistas porteñas *Leoplán* y *Mundo Argentino*, y su autor los “*recicla’ o readecúa para acomodarlos a esa nueva red que busca configurar como novela*” (García, 4). En otras palabras, según el investigador, estos *cuentos* son los cimientos sobre los que el escritor comienza a construir la totalidad de su obra y el ajuste realizado en los episodios sería lo que le permite al literato reunirlos en torno a la figura de César Lan y de sus andanzas en el Teyú Cuaré.

Por consiguiente, el trabajo de investigación de García sugiere que estas partes se encuentran unidas entre sí por la recurrencia de determinados personajes que comparten una unidad de tiempo y espacio, y, sobre todo, por la presencia de un *yo* protagonista que se corresponde con la voz narrativa y que constituye el mundo posible de ficción caracterizado por su trama continua. Se trata del consabido diario de aventuras que “llegó” a manos de De Laferrére, quien decidió ordenarlo y ponerlo a disposición de los lectores. Entonces, la pregunta que se le presenta al investigador es si resulta viable sostener efectivamente que esta obra pertenece al género de la novela a pesar de su estilo y composición.

Luego de esta mirada global de la estructuración, el trabajo procede a la distinción de los episodios en dinámicos, estáticos y aquellos que se ubicarían en el límite de ambos polos, de acuerdo con su grado de independencia. García arriesga esta clasificación sin dejar de advertir que todos estos fragmentos cuentan con una lógica interna general y conforman una unidad significante: la novela.

En el primer grupo se sitúan los relatos que “reflejan con fidelidad el color del ambiente en que se mueven los hombres que luchan por la vida en las aguas turbias del Alto Paraná” (De Laferrére, 1943: 8), es decir, aquellos que sirven para contextualizar, por medio de personajes secundarios y sucesos circunstanciales, cómo es la vida cotidiana en ese cronotopo específico. Mientras que en el segundo conjunto aparecen los episodios más dinámicos puesto que son los que desencadenan el final: la muerte de César Lan; también es allí donde actúan y cobran relevancia los ayudantes y los oponentes del protagonista. Hay un tercer grupo, el de los fragmentos que se sitúan en la frontera entre lo estático y lo dinámico. Estos cumplen la función de posibilitar la comprensión de acontecimientos ulteriores, así como mejorar la coherencia en la incorporación de los escritos publicados precedentemente.

El análisis de la estructura interna de los episodios permite visualizar que la mayoría de estos comparten una organización similar: presentación de un personaje, ubicación en el espacio respecto al rancho de Cesar Lan, descripción de su figura y sus tareas en el Teyú Cuaré, y, por último, la narración de la historia de su llegada y asentamiento en Misiones.

García examina las modificaciones que el autor realizó en aquellos textos que habían sido publicados con antelación y que luego fueron recuperados e incluidos en *Aguas turbias*. Esto es, los procedimientos utilizados para adaptar esos relatos a

un nuevo mundo ficcional que gira alrededor del protagonista y narrador Lan. Estas “operaciones de reciclaje” (García, 28) consisten mayormente en la introducción de personajes, el ajuste de tiempos verbales, la incorporación del diálogo, la creación de nuevos actantes o sus cambios de nombre, el agregado de párrafos que operan como nexo entre los episodios, o bien la supresión de algunos de estos.

Otro aspecto que emerge del trabajo de tesis de García es que la escritura drasiana se fusiona con las vivencias diarias de un cronotopo particular; según Benjamin (2009), la experiencia que se transmite de una persona a la otra es el origen del arte de narrar. En efecto, todos los relatos que circulan de boca en boca llegan al boliche de César Lan, luego es él quien toma un rol de mediador y los transmite en su texto, siempre conservando la simpleza narrativa de sus vecinos. Dicha función de intermediario y de portavoz le corresponde ya que él es un habitante más de ese universo, por lo tanto, “su experiencia le vale para certificar que aquello que se cuenta tiene veracidad en el marco de ese mundo posible de ficción, que tiene anclaje en la realidad, en la que a su vez se inserta el autor, por lo que es de entender que el espacio se extiende a la experiencia de éste” (García, 29).

En consecuencia, García considera que tanto De Laferrère como Lan encarnan los dos tipos de narradores de los que habla Benjamin: el viajero marino mercante y el campesino sedentario. Se trata de transmitir lo vivido, lo observado y lo escuchado por lo cual podríamos asociarlos a la figura del cronista. De este modo, el investigador va estableciendo enlaces entre el protagonista y el escritor, entre la experiencia vital y la novela. Esto es posible, dado que este narrador presenta un discurso polifónico puesto que los diversos relatos que deambulan y arriban al boliche provienen de distintos narradores, cada uno de ellos los tiñe de su modo de ver las cosas y las situaciones, y de su forma personal de contarlas. El personaje principal de *Aguas turbias* es el núcleo al que llegan todas las historias y es él quien les da voz y lugar en el discurso, como también las enmarca en un cronotopo o fondo estético compartido. Al mismo tiempo, debido a que es el autor el que “halla” el diario del protagonista, lo ordena y le agrega una nota preliminar, las voces de ambos conviven en el discurso: “la imagen de Laferrère se despliega sobre Lan no para hablar por él sino con él” (García, 32).

El tercer apartado de esta investigación “¿Un texto de Misiones?” inicia con un repaso histórico en torno a los primeros asentamientos de inmigrantes y sus actividades agrícolas en la zona, y al establecimiento de algunos agentes culturales –como escuelas, bibliotecas, emprendimientos periodísticos–, con el propósito de contextualizar la recalada de De Laferrère en la provincia. Seguidamente, García menciona a los precursores de la narrativa –León Naboulet, Esteban Cavazzutti, Horacio Quiroga, Benito Zamboni, Ramón Suaiter Martínez, Alfredo Varela, entre otros–, comenta acerca de los tópicos más habituales y de las etapas que atravesó la prosa misionera para ubicar a Dras en ese universo literario.

El tesista ve en *Aguas Turbias* el espacio “practicado”, es decir, no se incluyen descripciones meramente ilustrativas para darle un fondo a las acciones, sino que los verbales, la selva, el cerro aparecen porque los personajes interactúan de algún modo con ellos, los habitan y los transforman. Es la experiencia de un sujeto sobre el espacio, y así “el mapa se elabora a medida que se lo recorre” (García, 43). Por otro lado, la temporalidad se construye a partir de un esquema de imprecisiones por lo que no se indica con exactitud en qué hora, día o mes transcurren los acontecimientos. No

hay una concepción lineal del tiempo, de hecho, en la nota preliminar surge el primer salto temporal, pues De Laferrère *spoilea* el final.

El cuarto y último gran capítulo, titulado “¿Discurso fundador?”, es a nuestro criterio el más importante porque invita a reflexionar sobre la historia de un género en Misiones y le otorga un lugar de relevancia a un autor que precedentemente aparecía difuminado detrás de figuras artísticas que obtuvieron mayor transcendencia en la provincia y en el país. Para sostener la hipótesis de que *Aguas Turbias* guarda una dimensión fundadora, el investigador descarta la cuestión cronológica como determinante en la consideración de un texto como “iniciador” de una tradición. Entre los argumentos propone que De Laferrère incorpora un trato innovador del referente que logra instalar en el discurso el *continuum* de la vida del territorio, y no con el propósito de realizar una crítica social como otras producciones de la época. En otras palabras, existe una relación estética inmediata entre la trama y el espacio, las experiencias cobran relieve porque suceden en el cronotopo misionero, no en otro, y son significativas justamente por eso.

García postula que lo que caracteriza a esta obra como prosa fundante es que configura, por medio del discurso ficcional, el imaginario constitutivo de un territorio concreto, el cual se encuentra también en formación y es integrado en su especificidad como un objeto simbólico. Si bien el tesista aclara que esta novela no instala una tradición completamente nueva, explica que lo que sí hace es resignificar lo anterior, esto es, utiliza los rituales pasados con una ideología significativa ya asentada culturalmente para poder plasmar su enfoque experiencial propio.

Para finalizar, el trabajo de García incita a indagar aún más sobre nuestras propias raíces literarias. Con un estilo de escritura diáfano y ordenado, mediante párrafos introductorios que organizan el desarrollo, nos enseña y nos desafía con una pregunta que encabeza cada capítulo. Es ponderable, a nuestro juicio, la intención del investigador de re-ubicar a Dras en el panorama académico de la escritura misionera.

Referencias bibliográficas

BAJTÍN, Mijail (1989): *Teoría y estética de la novela*. Madrid, Taurus.

BENJAMIN, Walter (2009): “El narrador” en *Obras*. Libro II. Vol. 2. Madrid, Abada editores.

DE LAFERRÉRE, Germán (1943): *Aguas turbias*. Buenos Aires, Huemul.

DERRIDA, Jacques: *La ley del género*. S/D. 1980.

Cómo citar esta reseña:

Graef, Cristina Macarena (2020) “Las *Aguas Turbias* de un género en fundación”. Revista La Rivada 8 (15), pp 253-257 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-15/resenas/279-las-aguas-turbias-de-un-genero-en-fundacion>



Análisis multidisciplinar de las desigualdades en el ámbito rural en clave de género

Reseña del libro *Género y Ruralidades en el agro latinoamericano*.

Compilado por Alejandra de Arce y Ana Marcela França, AA. VV.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Editorial Ciccus, 2019

ISBN 978-987-693-811-2

Por María Belén Tona

Estudiante de la Licenciatura y Profesorado en Historia de la UNQ. Becaria UNQ.

E-mail: mb.tona@gmail.com

Ingresado: 13/10/20 // Evaluado: 20/10/20 // Aprobado: 13/11/20

Género y Ruralidades en el agro latinoamericano es el resultado de una compilación que presenta temas relevantes para articular la agenda de género y ruralidades. Según se afirma en la presentación, la intención de este libro es reflexionar, desde una perspectiva de género y ambiente rural, sobre desigualdades que tienen raíces históricas en el agro latinoamericano, con el fin de visibilizar las diversas labores que cumplen las mujeres en la organización de la producción familiar y las identidades culturales asociadas; su trabajo en las producciones regionales; su participación activa en espacios de gestión y en los emprendimientos de economía social y solidaria, movimientos agraristas y en proyectos de desarrollo. Consideramos que esta aspiración subyace y enlaza todos los estudios que componen esta obra colaborativa y multidisciplinar, coordinada por Alejandra de Arce y Ana Marcela França.

Estructuralmente, el libro se encuentra dividido en tres partes, que contienen seis artículos cada una. La primera: "Ruralidades, espacios productivos y familias" aborda múltiples modos de vivir y producir ruralidades. Además, se indaga sobre el cuidado y conciliación, usos del tiempo, división sexual del trabajo y prácticas socio-territoriales en clave de género. En el primer artículo, Diana Elizabeth Haugg analiza el informe realizado por el inspector del Estado José Elías Niklison (1914) para el Departamento Nacional de Trabajo, en los meses de octubre de 1913 y marzo de 1914. A través de esta fuente, la autora examina en clave generalizada y sexuada,



UNM
Universidad Nacional de Misiones

las prácticas involucradas en la cosecha de yerba mate en la provincia de Misiones, sus representaciones y significaciones en contra de todo abordaje esencialista.

En el segundo, Alejandra de Arce y Rocío Pérez Gañán describen y comparan los tiempos de producción (caña y algodón) y los tiempos de sostenibilidad de la vida rural en las provincias de Tucumán y Chaco. Las autoras, a través de diversas fuentes documentales, efectúan una interpretación de los aspectos culturales que configuran el sistema de género, haciendo foco en las formas en que se vinculan los ritmos del trabajo agrario regional y el trabajo en los hogares. En el tercero, Itzia Cazares-Palacios, Karla Patricia Valdés-García y Dayana Luna Reyes analizan la participación de las mujeres rurales en Coahuila, México, en relación con la reproducción de la vida humana y social, sus aportaciones a la economía familiar y sus contribuciones en la sostenibilidad del medio ambiente. Sin embargo, estas actividades persisten invisibles por razones de género, por estructuras patriarcales y por un sistema de producción capitalista.

En el cuarto, María Roberta Capretti parte de un estudio de caso con el fin de reconstruir las diversas lógicas alrededor de la producción ovina en la Patagonia, focalizando en la perspectiva de las artesanas que crían y/o prefieren utilizar lana de ovinos criollos, desde una descripción etnográfica. Así, Capretti relata el recorrido de las artesanas en su relación con las ovejas Linca y su vínculo con otros actores, haciendo hincapié en las prácticas y discursos empleados, desde la noción de “estrategia de resistencia”. En el quinto, Brígida Quijije Torres, Jenny Tatiana Poaquizza-Cornejo y María Fernanda Álava Vera se enfocan en definir algunos aspectos de la participación de las mujeres en el sector agrícola en Ecuador. En consecuencia, las autoras se remiten al “Plan Nacional Toda una vida”, que busca garantizar la paridad de género y la igualdad de acceso a cargos directivos en el sector público y privado para asegurar el empoderamiento de la mujer en el agro. Por último, Marina Poggi y José Muzlera muestran los modos de uso del tiempo dedicado al consumo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y su impacto en las cotidianidades en pueblos y espacios rurales. Los autores analizan, especialmente, las particularidades derivadas del género y la edad, prestando especial atención a las relaciones que los distintos grupos (etarios y de género) adquieren en función del contexto y el uso de las TIC.

La segunda parte “Comunicación, liderazgos y desarrollo rural” evidencia la superposición de la brecha de género, rural-urbana y digital, para también pensar las posibilidades de agencia de las mujeres, ejercicio de liderazgos y sus limitaciones. En el primer artículo, Ada Machado da Silveira, Carlise Schneider y Francisco Ritte articulan un conjunto de marcos de análisis sobre las TIC para indagar sobre su presencia en zonas rurales del sur de Brasil, la transformación operada en los valores y los significados en las historias de vida y relaciones familiares, negociación de pertenencias e inclusión de jóvenes y mujeres en la esfera social.

En el segundo, Kirenía Saborit Valdes, C. Maribel Almaguer Rondón, Marianela Parrado, Evelyn Márquez Álvarez y Yamilka Infante Mesa valoran el comportamiento dirigencial femenino en cooperativas del sector agropecuario del municipio de Camagüey en Cuba, a raíz del insuficiente protagonismo de las mujeres marcado por prejuicios y estereotipos que limitan la actividad de distribución y ejecución de roles. En el tercero, Joan Mecozzi aborda el programa de extensión *Clubes del Hogar Rural* auspiciado por el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). El autor considera que dicho programa contribuyó al desarrollo económico, social y cultural

del agro para elevar el nivel de la vida de las familias y las comunidades. El autor reconstruye, desde una perspectiva de género, las concepciones y expectativas que este organismo estatal produce sobre las mujeres y su lugar en las familias rurales y en la organización de la producción.

En el cuarto, Marcela Guimaraes e Silva presenta la trayectoria de las políticas públicas para extensión rural y su relación con los procesos y medios de comunicación (TIC) en Brasil. La autora analiza la realidad de los agricultores familiares en el municipio de São Borja, RS, Brasil, apoyados por el Área Social de la Asociación Riograndense de Asistencia Técnica y Proyectos de Extensión Rural. Así, situando el papel de las mujeres rurales en este contexto, emprende un análisis de políticas para el reconocimiento de la agricultura familiar y acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, con el objetivo de promover la participación femenina en explotaciones. Por último, María Guadalupe Macedo se propone indagar sobre los accesos a las TICS de mujeres privadas de su libertad en la Unidad Carcelaria provincial n°4 de Salta Capital, lugar en donde se produce la revista titulada “Volver a sonreír”. De esta manera, estas mujeres ponen en puja el poder al momento de tomar la palabra, porque cuestionan las formas de decir o silenciar, y ponen en escena su voz y sus vivencias para la conformación de un colectivo dentro de la cárcel que origina espacios de aprendizajes comunes, de desaprendizajes de estereotipos de género y de creación cultural.

La tercera y última parte titulada “Economía Social y Solidaria en clave de género” destaca la estructuración de género en las experiencias ligadas a la economía social y solidaria para comprender los espacios de acción y representación de las mujeres en estos movimientos en los que la igualdad es un postulado central. En el primer artículo de este apartado, María Rosa Anchundia, Karina García Reyes y Wilson Cedeño Morán explican los aportes de las mujeres integrantes de TEXTAL, de la parroquia Salinas del cantón de Guaranda en Ecuador, a la transformación de la matriz productiva local y al sostenimiento de la economía solidaria, así como también los obstáculos que todavía enfrentan para avanzar en la equidad.

En el segundo, Analía Kreiter, Lorena Angélica Higuera y Norma Streimbregger reflexionan acerca de la participación de mujeres artesanas en el mercado de la Estepa Quimey Piuké –ubicado en la localidad de Dina Huapi, próximo a San Carlos de Bariloche (Argentina)– en la organización y construcción de horizontes comunitarios como modo de obtención de ingresos que mejoren las condiciones de vida familiar, y al mismo tiempo, como una forma de resistencia a la expulsión territorial y a la pérdida de identidad sociocultural. En el tercero, Denisse Vásquez Guevara describe cómo en el centro histórico de Cuenca, Ecuador, las vendedoras ambulantes emplean su conocimiento cultural para ofertar productos para su auto-sustentabilidad. La autora considera, que la discriminación racial y de género es una problemática histórica y profunda en Cuenca ya que se preservan prácticas de estratificación social. Esto se evidencia en la vulnerabilidad de las mujeres, vendedoras ambulantes de origen indígena/rural que son víctimas de opresión policial y en el caso de las migrantes extranjeras en redes de prostitución.

En el cuarto, Ximena Carreras Doallo y Graciela Mateo articulan su propuesta en torno a un estudio de caso: el Centro Ecuménico de Educación Popular (CEDEPO) y su Programa de Desarrollo Local Sustentable, que se implementa en la zona rural de Florencio Varela. Así, muestran y describen las fortalezas y debilidades que expo-

ne este otro modo de producción y comunicación que CEDEPO propone desde una perspectiva de género, sustentado en los principios de la educación y comunicación popular, la economía social y el comercio justo y solidario. En el quinto, C. Maribel Almaguer Rondón, Kirenia Saborit Valdés, Evelyn Márquez Álvarez y Elizabeth Sellen Sanchén analizan los factores que limitan el acceso a las mujeres a cargos de dirección en las diferentes cooperativas de producción Agropecuaria (CPA) y Cooperativas de Créditos y Servicios (CCS) en la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP) de la provincia de Camagüey, Cuba. Estos factores se sintetizan en relación con estereotipos de género, del cuidado de los hijos y del hogar; las condiciones de trabajo que no favorecen su acceso a puestos directivos y, finalmente, una insuficiente capacitación recibida por ellas, algo que incide de manera negativa en el desenvolvimiento de las responsabilidades directivas. En el último artículo de esta sección y de la obra colectiva, José Martín Bageneta toma para el análisis el caso de la Unión Agrícola de Avellaneda (UAA), en el norte de la provincia de Santa Fe (Argentina) lo que sucede con los grupos de Encuentro para la Acción y Capacitación Cooperativa (GEACC). Entonces, sus interrogantes giran en torno a las estrategias en las que se concibe a las mujeres como un punto central para responder a las consecuencias del modelo agrario hegemónico. A raíz del análisis, se comprende que las mujeres son situadas por la institución dentro de la jerarquía construida por la dominación masculina.

Como balance general de la obra, consideramos de gran importancia la inclusión de la categoría de género como punto de partida y análisis ya que, a través de su implementación y operacionalización, es posible desentrañar las desigualdades del agro latinoamericano fundadas en la diferenciación sexual, que se construyen, se mantienen y se reproducen social, cultural e históricamente. Por otra parte, se realiza un esfuerzo por afianzar el campo de estudios –en el cruce género y ruralidades– que fuera delineado por estudios pioneros como los de Ester Boserup o Lourdes Arizpe, entre otros. Su vigencia los convierte en punto de partida de esta obra colectiva. De modo que, a través del análisis en clave de género y por medio de un enfoque multidisciplinar de los diversos casos estudiados, podemos conocer y valorar el trabajo de las mujeres entre los siglos XX y XXI ya sea en lo productivo, o al visualizarlas como comercializadoras y gestoras de espacios colectivos en el que refinan prácticas laborales y de organización. Sin embargo, lo relevante de esta obra es que devela los entramados de las relaciones de poder entre varones y mujeres, los lazos forjados con el territorio, el acceso a las nuevas tecnologías de información (TIC), el liderazgo femenino, estereotipos de la vida doméstica como en la vida pública, a las mujeres como referentes en la comunidad, la participación de las mujeres en la gestión de las propiedades familiares, la participación femenina en el cooperativismo rural, entre otros, dando cuenta de la preponderancia y la lucha diaria femenina como parte del desarrollo rural latinoamericano, ayer y hoy.

A través de diversas miradas disciplinares, esta obra evidencia un cruce interdisciplinario que atraviesa la indagación de las relaciones entre los estudios de género y ambiente, en relación con la relevancia histórica y actual en el agro latinoamericano. Los trabajos presentes proveen, en diversas perspectivas teórico-metodológicas y múltiples fuentes, el objetivo de continuar el debate acerca de las desigualdades fundadas en argumentos de género, para ahondar en la preocupación por el trabajo y la vida cotidiana de las mujeres, su vinculación con el ambiente rural, sus múltiples aristas y subordinaciones.



En suma, se destaca la importancia de la propuesta teórico-metodológica presente en *Género y ruralidades en el agro latinoamericano* que nos mueve a repensar el lugar de las mujeres en los diversos sectores y actividades agropecuarias y rurales en América Latina. En esta obra se brindan herramientas para comprender la historia y el presente de muchas mujeres rurales fundadas en inequidades –aún persistentes– que se evidencian en la preocupación por el trabajo femenino, la vida cotidiana y su vínculo con las producciones agropecuarias y sus entornos, sus múltiples aristas, estereotipos, subordinaciones, entre otros temas. Cada caso da cuenta de la diversidad de ruralidades y territorios latinoamericanos como también de sus transformaciones productivas. Cada análisis pone el acento en la heterogeneidad de quienes producen, comercializan, cuidan. En conjunto, la obra abre muchos caminos y propone debatir desde una perspectiva de género sobre temas vacantes para la historia social del agro regional.

Cómo citar esta reseña:

Tona, María Belén (2020) "Análisis multidisciplinar de las desigualdades en el ámbito rural en clave de género". Revista La Rivada 8 (15), pp 258-262 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-15/resenas/280-analisis-multidisciplinar-de-las-desigualdades>



El régimen de pasantías universitarias: un aporte para pensar la experiencia en la provincia de Misiones

Reseña del Trabajo Final de grado *Las Prácticas de pasantías en Trabajo Social: Aportes y desafíos para la formación profesional*, de Aldo Balberan. Departamento de Trabajo Social, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM. Aprobado en 2017. Dirigido y coordinado por la Lic. Dévora Petruf y el Lic. Jonás Dumas.

Por Saúl Aníbal Delgado

Licenciado en Trabajo Social. Tesista en la Especialización para las Violencias Interpersonales y de Género –UNLP–, ex becario de Investigación Inicial de la SInvyP, FHyC-UNaM. Actualmente, se desempeña en el Servicio Social del Hospital Escuela de Agudos Ramón Madariaga. E-mail: d.saul017@gmail.com

Ingresado: 14/10/20 // Evaluado: 20/10/20 // Aprobado: 17/11/20

El tesista organizó su trabajo en cinco capítulos, el cual se caracterizó por tomar como metodología de base al tipo cualitativo y ser de tipo exploratorio. A lo largo de todo el escrito, se analizan las prácticas de pasantías de cuatro estudiantes –del sexo femenino; de 25 a 30 años; oriundas de distintas partes de la provincia de Misiones¹ y que se encontraban cursando la carrera de Trabajo Social, además de hallarse desarrollando sus actividades dentro de tres instituciones públicas: Instituto de Previsión Social, Instituto Provincial de Desarrollo Habitacional y la Defensoría del Pueblo de la ciudad de Posadas al momento del trabajo de campo–, a fin de analizar el impacto que tienen durante su formación académica.

El autor se aproxima al debate sobre el rol que asume cada uno de los actores que intervienen en las pasantías universitarias: academia, organismo o empresa que contrata y el pasante y futuro profesional/asalariado.

Los aspectos claves alcanzados con este trabajo tienen que ver con ofrecer a la provincia de Misiones un registro o antecedente local sobre la temática, actualizar y

¹ Posadas (2); San Ignacio y Jardín América.



ampliar la información disponible hasta entonces y participar así de los debates que se vienen realizando en distintos puntos geográficos² en materia de pasantías universitarias. Es importante mencionar que existe un escaso número de trabajos bibliográficos sobre el tema en Misiones, algo que motivó la revisión de este trabajo de grado.

Como dato relevante, las pasantías universitarias empiezan a ser reguladas y legisladas en Argentina a comienzos de la década de 1990, bajo el decreto 340/92 y en el contexto de profundos cambios sociales, políticos, económicos llevados a cabo por el gobierno de Carlos Saúl Menem. (González, Langard y Levis, 2005).

Lograr recuperar las vivencias de aquellos/as estudiantes y recién graduados/as que atraviesan este tipo de experiencias resulta menester a los fines de pensar en los debates más acalorados que giran en torno al siguiente interrogante: ¿las pasantías universitarias cumplen su función pedagógica o simplemente forman parte de una empresa que desempeña actividades que fomenta, de manera discreta, el trabajo informal y precarizado en estudiantes universitarios a punto de egresar y de jóvenes profesionales?

En la actualidad, existe un sector crítico del sistema de pasantías universitarias. Para el tesista, dicho sistema se enmarca en:

[...] un contexto de precarización laboral, que se inició en la década del noventa en donde se produce una profundización de políticas de desregulación, privatización, flexibilización laboral, contracción del Estado y altos índices de desempleo en lo referido al trabajo. (Balberan, 1)

En el primer capítulo de la tesis de Balberan, se presentan algunos antecedentes del tema que trabaja, como así también algunos tópicos que sirven de insumos para propiciar un debate más extenso. De esta forma, se recuperan algunas investigaciones y trabajos académicos (Adamini, 2012) que indagan sobre la situación laboral de los recién egresados en la carrera de Trabajo Social como, por ejemplo, cuáles son las posibilidades que obtiene el recién graduado dentro del mercado laboral a partir de la formación que recibió en la academia; también revisa una investigación sobre la especificidad del Trabajo Social en el ámbito institucional. (Espínola, 1997).

Para desarrollar el punto de la especificidad de la formación en Trabajo Social, Balberan analiza el *Plan de Estudio 1999 de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social*, como un modo de dar cuenta de la forma en la que la disciplina plantea –desde la academia– el perfil del egresado, a partir de contemplar las exigencias que impone actualmente el mercado de trabajo y vinculando los distintos niveles de saberes que se requiere: básicos, generales y específicos. Para completar este análisis, el autor de la tesina ubica a la disciplina dentro del campo de las ciencias sociales. En este sentido, Balberan sostiene que “[...] es necesario comprender que el Trabajo Social está atravesado por múltiples momentos y contextos históricos [...]” (Balberan, 13).

La Ley Nacional N° 26.427 de “Sistema de pasantías educativas en el marco del sistema educativo nacional”, en su artículo 3° inc. a, entiende a las pasantías como una alternativa en la que se “Profundicen la valoración del trabajo como elemento

2 Provincia de Buenos Aires y Córdoba, en cuanto a los registros nacionales; también se hallaron evidencias en la temática en países como Colombia y Venezuela. Cabe decir que en estos lugares es donde se encuentran abundantes antecedentes y bibliografía sobre el tema, lo que no significa que no existan otras regiones que estén trabajando la temática.

indispensable y dignificador para la vida, desde una concepción cultural y no meramente utilitaria”.

Las pasantías universitarias se proponen como una instancia de formación operativa que realiza el/la estudiante a punto de graduarse. Es importante señalar que durante este tipo de experiencias, las cuales contribuyen a la etapa de formación del/la estudiante, se debería garantizar estrictamente que las tareas que se desarrollen estén reguladas tanto por el ente empleador como por la universidad, a los fines de lograr que se cumplan con los objetivos principales, aquellos que apuntan a brindar experiencia laboral al pasante en su campo específico.

Según el artículo 9º de la ley antes referida, la relación que se establezca entre el pasante y el organismo o empresa donde lleva a cabo las actividades aquél no se constituye en una relación laboral. Es en este punto donde se origina una de las críticas más fuertes que se le efectúa a las pasantías, incluso después de la sanción de la actual legislación.

Para algunos autores como Marina Adamini (2012), quien cita a Panigo y Neffa (2009) en su trabajo “La zona gris de las pasantías: Entre el Trabajo y la Formación”³, esta norma (ley 26.427) resulta superadora teniendo presente a las antiguas legislaciones que regulaban a este tipo de actividades y/o relación. Sin embargo, continúa sin reconocer que existen pasantes que deben cumplir horarios, a la vez que desempeñan actividades similares al personal contratado en la empresa y/u organización empleadora, y que no cuentan con algunas conquistas propias de los trabajadores como, por ejemplo, el derecho a afiliarse, antigüedad laboral, entre otros.

A la luz de Bourdieu, Balberan realiza una síntesis de las principales motivaciones que podrían impulsar al estudiantado a decidir transitar la experiencia de las pasantías universitarias rentadas:

Una práctica de pasantía puede significar en muchos casos un tipo de estrategia, por diversos motivos como: un modo de articular conocimientos y demostrarlos en el campo, un facilitador para alcanzar la meta del título, un medio para obtener currícula, un espacio de ayuda para el desarrollo y la desinhibición o bien una ayuda económica, sin ser necesario perder de vista el objetivo de la pasantía de articular la teoría aprendida con práctica en los diferentes campos. (Balberan, 26)

A la vez de recuperar la noción de intereses y estrategias, formulada por Bourdieu, Balberan utiliza, de forma implícita, la noción de “imaginario social” a fin de subrayar los sentidos que le atribuyen (los/as estudiantes) a las pasantías universitarias, “[...] es por ello que para comprender el interés por la actividad de pasantías se debe partir abordando no sólo los intereses particulares de cada pasante sino además los capitales de existencia de estos” (Balberan, 27).

Las pasantías, para algunas informantes que formaron parte del proceso de investigación del tesista, representan un ingreso económico de gran valor, más allá de que la ley no las reconozca como un trabajo o una actividad que reúna los requisitos para encuadrarse en las convenciones, normas y leyes que regulan este tipo de relación (laboral). Este es un punto nodal para quienes no están a favor de las pasantías, tal como se las considera en la actualidad, argumentando que éstas se constituirían en “[...] una estrategia adoptada por el alumno no solo para adquirir conocimiento en

3 Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/5125>

el campo laboral sino para hacer frente al cubrimiento económico de ciertas necesidades." (Balberan, 23).

Pensar a las pasantías como una mera experiencia pedagógica podría dar lugar a situaciones que oculten hechos de discrecionalidad del sector empleador al momento de reconocerles derechos laborales, sociales y previsionales, según sostienen quienes proponen un debate más complejo sobre el sistema de pasantías universitarias actualmente vigente en Argentina⁴.

A lo largo del escrito, se observa cómo Balberan va delineando un análisis de las pasantías, guiado fundamentalmente por la Ley N° 26.427. Esto se advierte cuando, por ejemplo, plantea explícitamente la carga horaria que cumplen las pasantes, las supervisiones y la correspondencia con respecto a las actividades que llevan adelante dentro de las instituciones con su formación académica, el rol y la importancia de ésta. Por otra parte, se encuentra escaso registro entre sus planteos sobre seguimiento, acompañamiento y contención por parte de la universidad, a través de sus responsables.

La relevancia de cumplir con el artículo 5° de la Ley de Pasantías⁵ es a los fines, principalmente, de poder brindar un marco de contención, asesoramiento y guía a los/as estudiantes y así evitar cualquier tipo de ilegalidad y/o informalidad en el desempeño de sus actividades. Es imprescindible mencionar que la universidad es un actor clave para velar por los derechos y garantías de los/as pasantes ya que, por ejemplo, éstos no están amparados bajo ningún sindicato o gremio.

En el caso de las informantes que prestaron sus testimonios, acordaron todas en que las responsables de las áreas a las que pertenecían eran profesionales del Trabajo Social y que ello les garantizó el desarrollo de tareas específicas en su campo disciplinar. Sin embargo, desde aquí se considera que no debería dejarse librado al azar este aspecto, ya que podría dar lugar a experiencias que frustren o entorpezcan la formación de los futuros profesionales universitarios.

Balberan cita a Pedro Krotsch, este autor "[...] expone que la necesidad de establecer mecanismos de capacitación permanente hoy en día es inmediata, ya que un conocimiento más profundo y el acceso a la información son esenciales para el crecimiento profesional" (Balberan, 60). Resulta importante contemplar este aspecto debido a que enfatiza en el rol privilegiado que posee la academia con respecto a la construcción y de-construcción de profesionales preparados para llevar a cabo intervenciones idóneas.

Durante la investigación, las entrevistadas relatan sus emociones, sus representaciones, la forma en la que sus cuerpos se posicionan en el campo de intervención. Tener presente estas vivencias contribuiría a prácticas humanizadas, al mismo tiempo que evitaría intervenciones acrílicas y mecanicistas, ya que reconocer aquellos miedos, incertidumbres, inseguridades que forman parte de las intervenciones podría favorecer a mejorar las estrategias que se diseñan durante y después del paso por las universidades, derivando a su vez en un quehacer profesional más adaptado a las necesidades y demandas generadas en los contextos donde fueron formados/as.

Finalmente, lo que se hace difícil de rastrear en el trabajo de Balberan es el aspecto referido a los acuerdos monetarios pactado entre las partes. Si bien en algunos

4 Fuente: elaboración propia a partir de consultar el siguiente texto: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.779/ev.779.pdf

5 Se sugiere revisar el artículo 5 de la Ley N° 26.427 de sistema de pasantías educativas en el marco del sistema educativo nacional.

casos se explicitó el monto, no fue puesto en discusión dicho aspecto, lo que resulta llamativo ya que esta información podría haber aportado a la reflexión. Es oportuno recordar que sobre los acuerdos económicos recae una de las discusiones más álgidas entre quienes están a favor del actual régimen de pasantías universitarias –el cual se presenta principalmente como una estrategia pedagógica–, y quienes no las identifican solamente como un modo de adquirir experiencias. Es por ello que se entiende que este punto debería ser nodal cuando se indaga sobre el tema.

Entre quienes insisten en la necesidad de revisar la relación contractual que se establece –de manera implícita y explícita– en las pasantías universitarias, uno de sus argumentos defiende que las pasantías superan lo meramente pedagógico contrastando lo que el artículo 15 de la actual legislación determina:

Los pasantes reciben una suma de dinero en carácter no remunerativo en calidad de asignación estímulo, que se calculará sobre el salario básico del convenio colectivo aplicable a la empresa, y que será proporcional a la carga horaria de la pasantía. En caso de haber más de un convenio aplicable, se tomará en cuenta el más favorable para el pasante. Para el caso de actividades que no cuenten con convenio colectivo, se aplicará para el cálculo de la asignación estímulo, el salario mínimo, vital y móvil, en forma proporcional a la carga horaria de la pasantía. (Ley 26.427)

En síntesis, es posible pensar que este tipo de experiencias (pasantías universitarias) y su posterior revisión y análisis podría contribuir a los debates en torno a los diseños de planes de estudios académicos y a los proyectos profesionales, cuando dichas experiencias estén contempladas dentro de los trayectos de formación profesional. Asimismo, podría aportar a la visibilización de las necesidades y demandas de los/as estudiantes y futuros profesionales que optan por atravesar esta experiencia durante su formación, a la vez que descubre el costado humano de la relación que implica el sistema de pasantías universitarias (Empleador-Academia-Estudiantes).

Referencias bibliográficas

ADAMINI, Marina (2012) “La zona gris de las pasantías: entre el trabajo y la formación” en *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, vol. 5, N° 13. Chile, Universidad de Santiago de Chile. Pp 5-13.

ESPINOLA, Marta (1997) “La especificidad profesional del trabajo social en el ámbito institucional”. Tesina de grado, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM.

GONZÁLEZ, Pablo, LANGARD, Federico y LEVIS, Martín (2005) “Sistema de pasantías y precarización laboral: El caso del mapa educativo nacional” [En línea]. En *VII Jornadas de Investigación del Centro de Investigaciones Geográficas y del Departamento de Geografía*, 8 de noviembre de 2005, La Plata. Consultado el 13 de noviembre 2020. URL: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.779/ev.779.pdf

Congreso de la República Argentina (2008) Ley Nacional 26.427 “Sistema de Pasantías Educativas en el marco del sistema educativo nacional”. Sancionada: Noviembre, 26 de 2008. Promulgada de Hecho: Diciembre, 18 de 2008. URL: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/145000-149999/148599/norma.htm>



Universidad de Misiones

Cómo citar esta reseña:

Delgado, Saúl Aníbal (2020) “El régimen de pasantías universitarias: un aporte para pensar la experiencia en la provincia de Misiones”. Revista La Rivada 8 (15), pp 263-268 <http://larivada.com.ar/index.php/numero-15/resenas/284-el-regimen-de-pasantias-universitarias>



EN FOCO

Entre la ciencia y la creación.
Exploración audiovisual colaborativa de
realidades socioculturales
Por Ana Zanotti

ILUSTRACIONES: Laura Sánchez

Entre la ciencia y la creación

Exploración audiovisual colaborativa de realidades socioculturales

Por Ana Zanotti*



UM
Universidad Nacional de Misiones

► www.larivada.com.ar

* Documentalista, Master en Communication for Development (Universidad Malmö, Suecia 2009), Lic. en Antropología Social por la Universidad Nacional Misiones, Argentina (1995). Integró el Sistema Teleducativo SIPTED, del Ministerio de Educación de Misiones desde 1985. En los años '90 sumó numerosos documentales independientes reconocidos dentro y fuera del país, como la serie *Escenas de la vida en el borde*, cuatro particulares encuentros de interculturalidad en una región de bordes trinacionales. Actualmente organiza talleres colaborativos de creación audiovisual en distintos contextos y localizaciones. Su largo documental *Hasta la semana que viene* (en finalización) aborda participativamente la experiencia de mujeres rurales que integran el movimiento de las Ferias Francas de Misiones.

E-mail: anazano@gmail.com

Cómo citar esta sección:

Zanotti, Ana (2020) "Entre la ciencia y la creación. Exploración audiovisual colaborativa de realidades socioculturales". Revista La Rivada 8 (15), pp 270-279
<http://larivada.com.ar/index.php/numero-15/en-foco>

En 2009 propuse a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNaM, Misiones) desarrollar un *Laboratorio de Creación Audiovisual con Perspectiva Antropológica* –espacio de construcción colaborativa entre estudiantes avanzados de dos carreras de la Facultad–¹, como primera instancia de formación audiovisual en relación con la Antropología Audiovisual. Sería extracurricular, con certificación académica para sus participantes. Diez años después, logramos cerrar una segunda edición del Laboratorio a partir de los mismos principios que lo generaron y sentando ya las bases para su próxima inclusión efectiva en el nuevo programa de estudios de la Lic. en Antropología Social.

Como practicante y profesional en el cruce de ambos campos disciplinares, me interesaba proyectar esa experiencia de muchos años en la formación creativa de estudiantes de grado, en la misma Facultad donde años atrás me formé.

En esta presentación, que sintetiza los ejes expuestos durante el Congreso Internacional *La constitución de las disciplinas artísticas. Formaciones e Instituciones* (La Plata, noviembre de 2019), mi intención es compartir las bases del proceso de esa experiencia e introducir al lector/espectador en los seis ensayos audiovisuales construidos en colaboración transdisciplinaria y que forman parte de esta sección².

* * *

La Antropología es –por excelencia– una disciplina de observación.

La vasta y rica materia prima que representa la diversidad cultural –objeto tradicional del mirar antropológico– durante mucho tiempo escogió focalizar su mirada sobre los otros. Paulatinamente fue expandiendo sus marcos para dar espacio también al nosotros. Así, interesa saber cómo nos vemos, cómo se ven, cómo nos ven, cómo los vemos. Miradas que circulan y se realimentan, como parcelas que son de una misma sociedad en relación.

La Antropología de hoy –enfocando su práctica en el mundo de hoy– proyecta sus alcances al campo de las comunicaciones. Explora así la complejidad con que imágenes y sonidos representan el entramado social y cultural, intentando conocer cómo se generan, transmiten y consumen los mensajes audiovisuales. Porque los reconoce populares y –por tanto– reveladores.

El valor de lo audiovisual es considerable, aunque en ocasiones suele ser relegado a espacios periféricos como fuente o como vehículo de conocimiento. Se le reconoce, sí, un rol auxiliar en la indagación de la realidad, aunque se lo suele percibir como un conocimiento sin legitimidad propia, más bien asociado a lo intuitivo, lo emocional, lo irracional.

Nada menos acertado. Lo audiovisual constituye un modo válido de conocer.

El abordaje audiovisual no plantea una confrontación con lo racional. No son universos encontrados sino más bien caminos alternativos, que a veces se encuentran y otras veces no. Caminos tangenciales, paralelos. Son dos vastos repertorios complementarios, cada uno de los cuales permite un acceso particular al objeto por conocer.

En el campo de la ciencia antropológica sociocultural, existe un espacio cuyo estatus tiene creciente reconocimiento y cuyo enfoque reclama lo audiovisual como su objeto y su método de abordaje. Es la Antropología Visual –o más apropiadamente la Antro-

1 El Equipo de cátedra estuvo conformado por Ana Hassel, Dara Sotelo, Alexis Rasftopolo, Darío Garcete y Lucas Michavila.

2 El texto fue expuesto como parte del *Simposio 8. La enseñanza del cine en Argentina. Experiencias, historia y memoria*.

pología Audiovisual, reconociendo la entidad plena de sus dos componentes principales—. Implica un encuentro profundo entre las tecnologías audiovisuales y los marcos teóricos antropológicos, tanto a nivel de la metodología como de la comunicación de los resultados. Producir filmes como resultado de las investigaciones; investigar a partir de filmes; registrar informaciones y observaciones a través del lenguaje audiovisual; realizar filmes a partir de investigaciones antropológicas, son algunas de las posibilidades de interacción entre lo audiovisual y la Antropología, las cuales ya encontraron afinidades desde sus primeros pasos.

Sus modos de expresión más difundidos son piezas documentales realizadas por el cine etnográfico, algunas de las cuales trascendieron el ámbito académico para pasar a dominio del público en general, como un documento de otros modos de vida, como miradas diferentes sobre lo diferente.

Las nuevas problemáticas y tendencias que configuran escenarios de análisis singulares para la Antropología Audiovisual en las últimas décadas, sumadas al crecimiento y la popularización de las tecnologías de registro y procesamiento de los datos audiovisuales, definen un espacio de pertinencia para una aproximación educativa sistemática como la que hemos pretendido desarrollar en nuestro Laboratorio, privilegiando al lenguaje audiovisual como modo valioso de expresar y representar la complejidad de los entramados sociales y culturales.

Así esbozados los fundamentos de nuestra experiencia, se ensaya una síntesis de los demás elementos sobre los que se asentaron los diferentes momentos de la experiencia.

Los objetivos apuntaron a:

- Desarrollar aspectos teóricos y prácticos de la relación entre el lenguaje audiovisual y las Ciencias Sociales, haciendo foco en la perspectiva antropológica.
- Reflexionar sobre las cuestiones centrales teóricas y metodológicas asociadas al campo de la Antropología Audiovisual mediante el visionado de material filmico histórico y contemporáneo, así como a partir de las experiencias concretas de realización que se desarrollen durante el Laboratorio.
- Propiciar un diálogo creativo y riguroso en la exploración de las realidades cercanas a los participantes mediante los recursos audiovisuales.
- Insertarlo en el contexto de una instancia de capacitación participativa y colaborativa, acentuando la potencialidad que proporciona el hecho de que los participantes provengan de dos campos disciplinares diferentes (dos carreras de la Facultad).

El Laboratorio se estructuró en base a dos ejes paralelos de contenidos, a desarrollarse durante encuentros semanales intensivos durante cuatro meses.

Por una parte, una estructura teórica orientada a reflexionar sobre aspectos formativos de la convergencia entre los campos de la Antropología Social y el lenguaje audiovisual, apoyada desde la visualización de material cinematográfico y el ejercicio conjunto de la reflexión.

Y por la otra, la práctica de un conjunto de actividades que permitirían a los participantes transitar por los sucesivos momentos del proceso de una realización audiovisual, partiendo de indagar sobre algún aspecto del contexto sociocultural circundante.

Esto se tradujo en un diálogo sostenido sobre las prácticas documentales en el devenir histórico, sus figuras paradigmáticas, las principales corrientes y perspectivas acerca de cómo han sido representadas las realidades, sus límites y potencialidades, la reflexión acerca de la mirada autoral, la ética y la estética, procurando aunar rigu-



UM
Universidad de Mar del Plata

rosidad y creación en la reconstrucción subjetiva a ejercitar en los textos audiovisuales que se construirían durante el Laboratorio.

Para ello, los estudiantes se vincularían progresivamente en equipos mixtos abordando cada uno de los temas que irían perfilando y problematizando en el marco transdisciplinario propuesto, atravesando sucesivas etapas en la selección, exploración y diseño general de las ideas y propuestas, su registro en campo y la ulterior reconstrucción en el relato audiovisual definitivo.

La intención de base de esta experiencia académica, a modo de estrategia de aprendizaje, reunió veinticuatro estudiantes avanzados de las carreras de Antropología y de Comunicación Social, de forma tal de combinar los insumos teórico-prácticos y metodológicos de ambas disciplinas e integrarlos cooperativamente en la elaboración de ensayos audiovisuales sobre las realidades seleccionadas por cada grupo de realización.

Se intentó de esta manera instrumentar un grupo de trabajo adecuado tanto a la factibilidad de los escasos recursos técnicos disponibles como a la posibilidad concreta de una participación efectiva y equilibrada de los estudiantes.

El equipo de cátedra involucró la figura de coordinación general –quien relata esta experiencia– y la tarea auxiliar de cinco adscripciones cubiertas por un equipo de graduados, que en 2009 habían participado como estudiantes en el primer Laboratorio desarrollado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, en las mismas líneas que el actual. La premisa de base para su incorporación fue la posibilidad de que volcaran sus vivencias y aprendizajes en esta nueva experiencia 2018/19, capitalizándolas desde su nuevo lugar de facilitadores del proceso de realización audiovisual con perspectiva antropológica, con vistas a la potencial futura configuración de un espacio más sistemático y estable para el ejercicio de la Antropología Audiovisual en el ámbito de la Facultad.

Sintetizando, el desarrollo metodológico de esta propuesta académica se basó en la intención de producir durante las jornadas intensivas de trabajo –y mediante la doble perspectiva del desarrollo en simultáneo de los contenidos en los ejes teórico y práctico– un diálogo intenso y dinámico entre los conocimientos teóricos y las cuestiones prácticas concretas suscitadas durante las tareas colaborativas de indagación, registro y elaboración de los contenidos audiovisuales.

La tarea insumió un tiempo prolongado, precisamente debido a la naturaleza compleja de cualquier proceso de realización audiovisual, en el sentido de la particular demanda de dedicación, de afectación presencial, de recursos de tiempo y de aprendizaje de habilidades tecnológicas diversas que permitieran transformar la suma de todos esos esfuerzos conjuntos en resultados inspiradores y estimulantes para los equipos que los protagonizaron.

Como modo de evaluación de la experiencia atravesada, el Laboratorio requirió que los estudiantes hubieran participado activamente en la construcción colectiva –en la forma de pequeños grupos– de un Ensayo Audiovisual desde una perspectiva antropológica. Así, habrían realizado labores de investigación y preproducción, escritura de una trama orientadora, diseño de fotografía y diseño sonoro, preparación del rodaje, registro, plan de montaje, y post producción de dichos proyectos audiovisuales. Estos ensayos audiovisuales serían realizados en soporte digital con una duración final de entre diez y veinte minutos.

Asimismo, los estudiantes deberían confeccionar una memoria personal, escrita, y con consigna abierta, que diera cuenta de las intenciones, los contenidos y las fases y los contextos y hasta los sentimientos particulares por los que se atravesó durante el proceso de realización audiovisual.

Se comparten a continuación los seis Ensayos.

CHAIPÉ. EL CAMINO A LA LIGA (12' - 2019)

A pocos metros del barrio de Chaipé en Encarnación-Paraguay, se alza la gran construcción de una Liga de fútbol Encarnacena, la llegada de esta obra trajo consigo mucha esperanza de mejora y de trabajo en los vecinos de dicho barrio. El estadio se construyó pero las promesas se rompieron.

Lejos de bajar los brazos, la comunidad del barrio toma al fútbol como símbolo de pertenencia y de identidad. La esperanza de una mejora en la vida cotidiana hace que los habitantes de Chaipé utilicen esta práctica como actividad recaudadora de fondos para poder así realizar por cuenta propia las mejoras necesarias para una vida mejor...



[VER VIDEO](#)



UPLA
Universidad de La Plata

Equipo de realización

Camila Bonetti

Lucía Brajkovic

Tatiana Messina

Francisco Gonzalez

Diego Samaniego

PARALELISMOS. Memorias sobre un hermano (14' - 2019)

Las memorias individuales se entrelazan con la memoria colectiva y muchas veces trazan paralelismos sobre lo que recordamos. El documental propone una conversación sobre la figura pública del héroe de Malvinas, Teniente Roberto Estévez, a través de los recuerdos de sus hermanas Pepa y Julia. ¿Cómo es la identidad e historia de un sujeto que se recuerda de manera casi hegemónica con una única interpretación?



[VER VIDEO](#)

Equipo de realización

Nicolás Ballete

Josefina Ferreyra

Nicolás Franco Quiroga

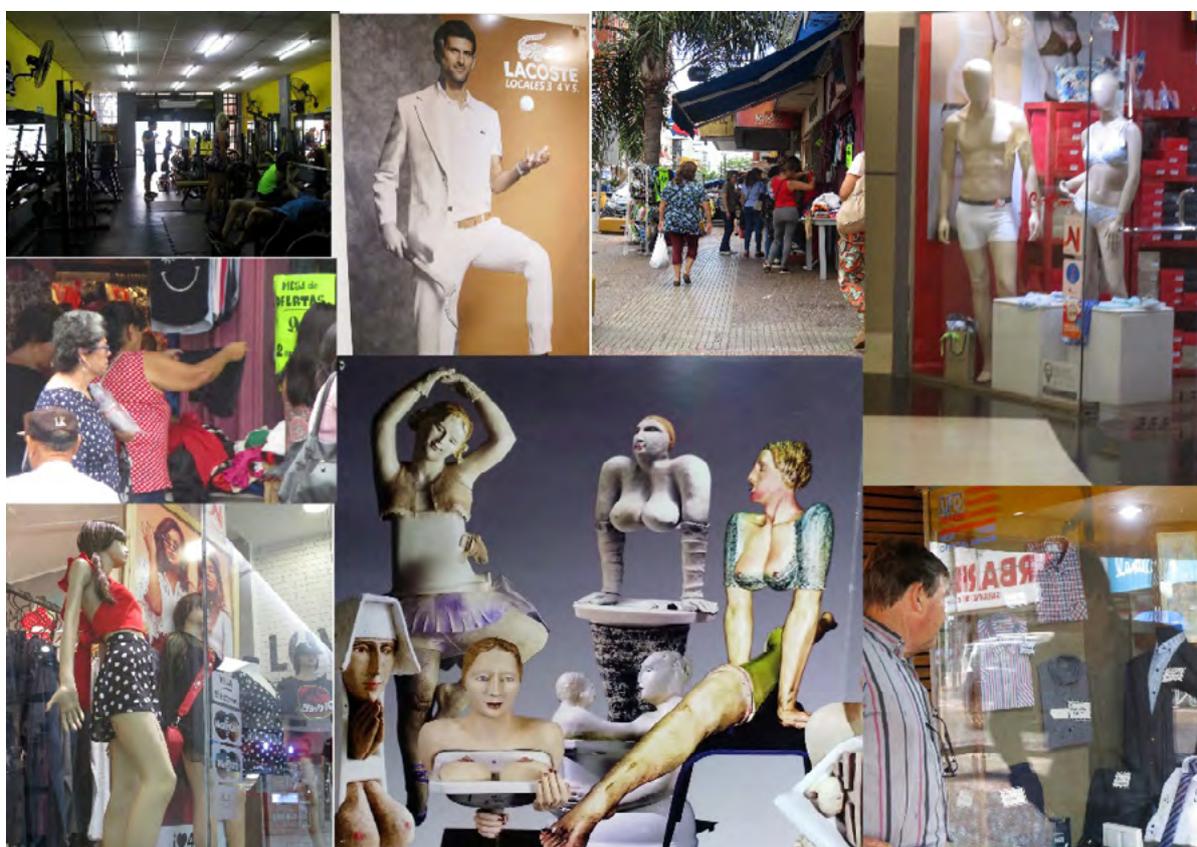
Estefanis Gonzalez

METÁFORAS DEL CUERPO (14' - 2019)

*“Hay más sabiduría en tu cuerpo,
que en tu filosofía más profunda”*

Friedrich Nietzsche

A lo largo de la historia, cada sociedad construye un ideal de cuerpo que reúne las cualidades que lo harían socialmente aceptable. En la ciudad de Posadas, entre los años 2018 y 2019, tratamos de poner en tensión estas metáforas, consultando a aquellas personas que consideran al cuerpo como una forma de vida y de expresión.



[VER VIDEO](#)

Equipo de realización

Alejandra Dino

Verónica Golart

Francisco Maraude



UM
Universidad de Misiones

RESISTENCIA NATURAL URBANA (13' - 2019)

El cortometraje intenta dar a conocer a la reserva natural urbana “Arroyo Itá” como producto de un complejo entramado de procesos y transformaciones urbanas que se dieron a partir de la construcción de la represa hidroeléctrica Yacyretá, proyecto que causó grandes cambios en el territorio de la ciudad de Posadas.

Este proyecto audiovisual aborda el paso del tiempo y la transformación del territorio no sólo como un cambio físico en el entorno natural y paisajístico, sino también como un cambio en las relaciones sociales entre personas, y entre éstas y un espacio “natural” en disputa. Para lograrlo de la mejor manera, recurrimos al testimonio de actores sociales que han vivido y atravesado todo el proceso de transformación, y a profesionales que pueden explicar este fenómeno desde una perspectiva científica-antropológica.



[VER VIDEO](#)

Equipo de realización

Ailín Álvarez

Luciana Ayala

Damian Moore Fernandez

DE BRUJXS, LOCXS Y ABORTERXS. Experiencias de feminismos en Posadas, Misiones (17' - 2019)

Movilizadas ante casos de violencia extrema en Misiones, el cuerpo de Rosa Yamila prendido fuego en una comisaría nos encontró en las calles reclamando y visibilizando la violencia estatal. En 2011 llegó la primera Marcha de las Putas y comenzamos a tejer este camino de lucha.

Diversos feminismos, diversos caminos y procesos de construcción política, se encuentran, desencuentran y se cruzan. Juntas, separadas, articulando redes y creación de espacios colectivos, movilizadas por el dolor y por el amor...



[VER VIDEO](#)

Equipo de realización

Sandra Avalos
Daniela Rivero Taddeo
Romina Oettinger
Vanessa Suirez

EL SUEÑO DEL PIPE (17' - 2019)

La música y la ciudad de Posadas, dos conocidos que luchan por llevarse bien. El sueño de las bandas Data Vibe y Mister Moon dependen de eso y para llenar un bar, un recital o llegar al “play” en Spotify, YouTube o donde sea, hacer lo que les sale del pecho, la pasión y el trabajo, sí o sí, van de la mano.

Lejos de un mero interés económico, ambas bandas se conforman como espacios de producción musical-cultural que buscan plasmar su propia identidad a través de sus creaciones, proceso que se da en un compartir muy cercano y de amistad, lejos de lógicas de producciones culturales industriales.

Al mismo tiempo, buscan las mejores formas de hacer viable su existencia y su reconocimiento en un contexto local, que no es necesariamente el mejor lugar para lograrlo, pero no por eso dejan de lado, lo que uno de ellos bien define: “el sueño del pibe”.



[VER VIDEO](#)

Equipo de realización

Tamara Batista

Erik Petterson

Gerónimo Bariffo

Alejandro Wall

Maximiliano Hamm

