

Dar a leer

Revista de
Educación
Literaria

MAESTRÍA
EN EDUCACIÓN
LITERARIA
CURZAS

Maria Gabriela Rodríguez (Comp.)



ÍNDICE

PALABRAS INICIALES

pág. 4 a 5

PONENCIAS:

EJE CULTURA Y SUBJETIVIDAD:

Coordinó Valeria D´Angelo

1- Las mediaciones didácticas en la construcción del posicionamiento aprendiente. Lorena López Frank y Romina van den Heuvel (CURZA).

2- La danzaterapia en el futuro cumplirá una estética del sujeto vivo. Walter Raúl Pogonza (CURZA)

3-Memoria, Patrimonio e Identidad. Construcciones identitarias y participación política en torno a la cosmovisión mapuche. Valeria D´Angelo (CURZA)

pág. 6 a 32

EJE ARTE, LITERATURA Y SOCIEDAD:

Coordinó María Teresa Sánchez

4- Las relaciones de poder en las crónicas de Lemebel: un análisis crítico del discurso”. Cecilia Pichiñan (Proyecto de Investigación: “Literatura Latinoamericana entre la tradición y la ruptura II”)

pág. 33 a 40

EJE ARTE, LITERATURA Y SOCIEDAD:

Coordinó María José Bahamonde

5-El Teatro de la Alegría: Títeres en la Comarca de Viedma y Patagones en las primeras décadas del siglo XX . Montserrat Gayone (Universidad Sur)

6-Relatoría ¿Por qué leer y escribir literatura en el Profesorado de Biología? Experiencia de Taller literario en el PESB del Instituto de Formación Docente Continua de San Antonio Oeste. Mariana Domínguez (Instituto de Formación Docente Continua de San Antonio Oeste).

pág. 41a 56

EJE LENGUAJE, COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN: ESCRITURA, LECTURA Y TECNOLOGÍA DIGITAL:

Coordinó Alba Eterovich

7- *La escritura creativa digital en la plataforma Wattpad. El caso de Evanescence y Whispers House* de Mary Schechtel . Camila Bichara y Mailén Campos (CURZA)

8-¿Qué, por qué y para qué investigar sobre las mediaciones que facilitan el aprendizaje en las aulas universitarias? María Claudia Sus, Teresa Iuri y Teresa Bedzent (UNCo CURZA)

9- Las prácticas estudiantiles en el curriculum universitario. Teresa Iuri y Alba Eterovich. (CURZA)

pág. 57 a 95

CONFERENCIA:

Coordinó: Dr. Gabriel Pavelka

- Antígona a la derecha y al revés. Terror y subjetividad en nuestra polis a cargo de la Dra. Patricia Weigandt.

pág. 96 a 110

PRESENTACIÓN DE LIBROS:

Reseñas

- *Miradas Patagónicas sobre problemas y experiencias de la educación popular* – Compiladora Inés Fernandes Mouján. Editoras: María Inés Barina y Alba Eterovich. Autores: Alba Eterovich, Analis Castillo, Andrés Amoroso, Brian Richmond, Guadalupe Magalí Ibañez, Inés Fernandez Mouján, Cecilia Peña, María Inés Barila y Verónica Cuevas. – Cátedra Libre Interinstitucional Paulo Freire.

- *El susurro de los mercados. Capitalismo financiero & Literatura digital* de Germán Ledesma. A cargo de Magdalena Albaneece.

pág. 111 a 117

OTRAS ACTIVIDADES:

- Lecturas a cargo de la CODEMU (Comisión de Mujeres Organizadas y Disidencias). Reseña. Integrantes Codemu.

pág. 118 a 119

INSTANTÁNEAS DEL VII CONGRESO REGIONAL DE ARTE, LITERATURA Y SOCIEDAD

PALABRAS INICIALES

Entre el 10 y 11 de noviembre de 2022, se desarrolló el Séptimo Congreso Regional de Arte, Literatura y Sociedad, CORALIS, en la ciudad de Viedma, Río Negro, en el marco de la 12° Feria del Libro Municipal. Dicho evento estuvo organizado por el Centro de Estudios Literarios- CELI- en conjunto con el Departamento de Lengua, Literatura y Comunicación del CURZA.

“Confluencias: leer, mirar, escuchar, escribir”, fue el título elegido para el Congreso. Sin duda, resume la idea de literatura que nos atraviesa hoy. Se trata de una práctica discursiva que se abre a la confluencia con otros lenguajes llevando al lector a ser espectador también. Florencia Garramuño habla de “la literatura fuera de sí”, se trata de una literatura que parece proponerse para sí funciones extrínsecas al propio campo disciplinario, una literatura que desborda sistemáticamente los límites y ese “desbordamiento trae como consecuencia una puesta en jaque de algunas definiciones muy formalistas de lo literario y lo estético” (2015:44)

En este marco, una diversidad de voces y miradas resonaron en las aulas de la Manzana Histórica y de la Plaza Seca. En dichas instalaciones se dio inicio al Congreso con una Conferencia inaugural titulada “Latinoamérica a dos voces” a cargo de la Dra. María del Pilar Vila y la Mgter. María Teresa Sánchez.

Luego, se desarrollaron las mesas de ponencias que se distribuyeron en tres ejes: Cultura y Subjetividad, Arte, Literatura y Sociedad y Lenguaje, Comunicación, Educación: escritura, lectura y tecnología digital.

Las actividades académicas del día viernes cerraron con la conferencia titulada “Antígona a la derecha y al revés. Terror y subjetividad en nuestra polis” a cargo de la Dra. Patricia Weigandt.

Para finalizar el día, se presentó una mesa de lecturas a cargo de integrantes de la Codemu que se tituló “Cuando el silencio arda” y la Performance “Danzaterapia y filosofía de la

liberación” con la participación de Walter Pogonza, Alina Tovani, Julio Vergara, Valeria D’Angelo, Paola Cuenca, Romina Viveros, María Inés Martins, Sylvia Vignolo, Graciela Ojeda, Canela Contreras, Bárbara Cader, Federico Montenegro, Ayelén Ciccone, Gimena Busnadiago y María Julia Quiroga.

También hubo espacio para la presentación de los siguientes libros: *Miradas Patagónicas sobre problemas y experiencias de la educación popular* (Compilado Inés Fernandes Mouján; *Liberando memorias. Sobre exilios y desexilios. Relatos de hijos desde la Norpatagonia*; *El susurro de los mercados. Capitalismo financiero. Literatura&digital* de Germán Ledesma y el *Cuadernillo para ingresantes*. (Compilado por María Teresa Sánchez).

Un taller de lectura sobre autores locales para estudiantes secundarios ofrecieron docentes participantes del Proyecto de Extensión Estrategias y Fortalecimiento y desarrollo del campo literario local del Curza. Este mismo proyecto presentó una mesa redonda con escritores de la comarca Viedma-Patagones titulada *El proceso de creación y producción literaria*.

El día sábado cerró el Coralis con una mesa de lecturas de poesía titulada “Poemas acalorados” a cargo de Cecilia Pichiñan, Luciana Casto y María Gabriela Rodríguez.

En este Dossier queremos dejar un recorrido por lo que fue dicho congreso con la publicación de algunas ponencias expuestas, asimismo, la mención y reseña de otras actividades.

Por último, las organizadoras queremos agradecer a los Directores de la Revista de Educación Literaria, Dar a leer, Esp. Natalia Puertas y Esp. Abel Combret, por el espacio para la publicación de este Dossier. Asimismo, a las autoridades del Centro Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue, a los docentes, graduados y alumnos del Departamento de Lengua, Literatura y Comunicación y de la Licenciatura en Arte que colaboraron y acompañaron en este Congreso. Por último, nuestro agradecimiento a Cintia Ubeda, integrante de la organización de la 12° Feria Municipal del Libro, por su disponibilidad y asistencia.

Prof. María Gabriela Rodríguez

PONENCIAS

EJE CULTURA Y SUBJETIVIDAD

Coordinó Valeria D´Angelo

LAS MEDIACIONES DIDÁCTICAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL POSICIONAMIENTO APRENDIENTE

LORENA LÓPEZ FRANK¹

ROMINA VAN DEN HEUVEL²

RESUMEN

En el presente trabajo se compartirán los resultados del Proyecto de Investigación “Mediaciones que facilitan el posicionamiento alumno: un abordaje desde las significaciones de los jóvenes”, dirigido por la Mgter María Claudia Sús y Co-dirigido por la Mgter. Teresa Bedzent, el cual finalizó en diciembre del año 2021. Cuyo objetivo es analizar y teorizar sobre las mediaciones que facilitan la construcción subjetiva de sentirse alumno/aprendiente.

PALABRAS CLAVE: mediaciones didácticas- aprendizaje- posicionamiento aprendiente.

En el presente trabajo se compartirán los resultados del Proyecto de Investigación “Mediaciones que facilitan el posicionamiento alumno: un abordaje desde las significaciones de los jóvenes”, dirigido por la Mgter María Claudia Sús y Co-dirigido por la Mgter. Teresa Bedzent, el cual finalizó en diciembre del año 2021.

Este proyecto se propuso, por un lado, contribuir al estudio de las prácticas educativas y, por el otro, analizar y teorizar sobre las mediaciones que favorecen la construcción

¹ Lorena López Frank: Profesora en Psicopedagogía. Integrante graduada en proyecto de investigación del CURZA- UNCo. Referente de Formación y Desarrollo Curricular de la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación y DD.HH. de Río Negro.

² Romina van den Heuvel: Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Docente a cargo y ayudante, Investigadora e Integrante de Proyecto Institucional (CEMTED) - CURZA- UNCo. Referente de ESI del Ministerio de Educación y DDHH de Río Negro.

subjetiva de sentirse alumno/aprendiente, a efectos de comprender cuales son aquellas que facilitan y posibilitan una buena enseñanza.

El trabajo de campo implicó la lectura de 168 relatos de jóvenes de escuelas secundarias nocturnas y comunes, 23 entrevistas abiertas y en profundidad y 3 registros de talleres. Los datos recabados mediante las estrategias e instrumentos señalados, de alguna manera, habilitaron el análisis, la reflexión y teorización acerca de posibles mediaciones que, en el proceso de la escolaridad secundaria, facilitan los posicionamientos aprendientes de los/as estudiantes.

En el trabajo realizado se identificaron en las voces de los/as estudiantes las siguientes categorías como primordiales: mediación social o pedagógica, mediación didáctica, mediación instrumental y/o tecnológica y posicionamiento aprendiente.

En esta oportunidad, focalizaremos en las mediaciones didácticas identificadas por los y las estudiantes como posibilitadoras de la configuración de una buena clase, y por lo tanto, de aprendizajes y cómo las mismas están siempre articuladas a la mediación social, como facilitadora del vínculo entre docentes y estudiantes, la cual promueve el posicionamiento aprendiente.

El/la docente es un mediador/a por excelencia que utiliza otras mediaciones para favorecer un acercamiento al conocimiento que conmueva al/la estudiante, que lo/a implique en las tareas de aprendizaje despertando un interés genuino respecto al mismo. Es importante destacar que entendemos que el aprendizaje se produce sobre la mediación social, es decir, aquella relación interpersonal que gracias a las características del vínculo que se logra establecer, determina cierta dinámica que promueve un clima de la clase, de sostén y confianza, que permite que las demás mediaciones que propone el o la docente cobren significado. Entre las características atribuidas a los/as docentes por los/las jóvenes podemos rescatar: la escucha, el buen trato, la pasión del/la docente, la paciencia, ser comprensivo, ayudar a resolver conflictos grupales y/o personales, entre otras, que resultan claves al momento de aprender.

Parafraseando a Bixio (2006), el éxito o fracaso del/la estudiante en el aprendizaje de cualquier material no sólo dependerá de las estrategias o tareas que son mediadoras entre el sujeto que aprende y el material a aprender, es necesario también, que la instancia de mediación social áulica se haya instalado y albergue al alumno/aprendiente, facilitándole los procesos de mediación instrumental.

Teniendo en cuenta lo mencionado, en las voces de los y las estudiantes se advirtió que articuladas a la medición social aparece como facilitadora de aprendizajes la mediación didáctica, entendida a partir de los aportes de De Pascuale y Martín (2012), como la “actividad didáctica” de los/as docentes que posibilitan distintos tipos de construcciones cognitivas por parte de los sujetos. Identificamos diversas actividades implementadas, tales como: trabajo grupal, salidas a campo, trabajos de tipo comunitario, elaboración de proyectos, elaboración de maquetas, actividades prácticas o de aplicación con el uso de diferentes herramientas (tecnológicas y otras), cuadros sinópticos y/o comparativos, la síntesis, heteroevaluación, evaluación formativa, múltiple choice, exposición oral, pruebas a carpeta abierta, elaboración de resúmenes, debates, explicación, preguntas, puesta en común, resolución de actividades en el pizarrón, experimentación, dictado, talleres, trabajos prácticos, crónicas, ensayos, monografías, ejercicios, dibujos en el pizarrón, trabajo de investigación y actividades a partir de instancias lúdicas. El uso de lenguaje sencillo y con un vocabulario acorde a los/as destinatarios/as es un aspecto que identifican los/as estudiantes como parte de las mediaciones didácticas que favorecen el aprendizaje.

En palabras de una estudiante: “Yo creo que para ser un buen docente no solo tienen que ir a dar su materia, entrar y salir, así como si nada, sino que llegar a los demás y buscar diversas formas de enseñanza también, muchas materias no son fáciles para todos los alumnos y no deberían dejarlos atrás y seguir ellos porque tienen un plan de estudio, y tienen que seguirlo y terminarlo a fin de año, sino tendrían que lograr que todos aprendan la misma cantidad de contenidos” (Entrevista 1MC-2019).

Estas mediaciones didácticas son identificadas como posibilitadoras de la configuración de una buena clase, y por lo tanto, de aprendizajes, siempre a partir de la construcción de un vínculo entre docentes y estudiantes, el cual promueve el posicionamiento aprendiente. Este posicionamiento es posible, en palabras de Alicia Fernández (2000) en la medida en que el sujeto tiene que apelar simultáneamente a dos posiciones subjetivas (enseñante y aprendiente) poniendo en diálogo los conocimientos y saberes previos con los nuevos conocimientos. Partimos de entender al “posicionamiento” como el modo en que se habita un lugar determinado de manera subjetiva. Así, el aprender es un proceso intrasubjetivo pero que acontece en la intersubjetividad. Por ello, es necesario que las distintas mediaciones habiliten la “autoría” (op. Cit.) dando lugar a nuevas construcciones que

implican una articulación entre el saber y el conocer, posibilitando una singular lectura del mundo, sentir y transformar la realidad.

De lo analizado en las entrevistas identificamos estudiantes que dan cuenta de un posicionamiento y un pensamiento propio (político, de autoexigencia), y de aprendizajes tales como valores, enseñanzas, cosas para la vida, actitudes, y el aprender a razonar, estudiar, ser responsables, expresarse y perder el miedo, “expandirse”, interesarse y encontrar placer, lograr mayor autonomía, socializar, esforzarse, conocer para transformar, preguntar lo que no se entiende, estudiar de los apuntes y de lo que explica el/la docente. Asimismo, se denota el compromiso e interés del docente por habilitar posicionamientos aprendientes a los estudiantes, en tanto les permite sentirse protagonistas en la tarea, más autónomos y autores de sus aprendizajes. De este modo para aprender, según los estudiantes, es necesario sentirse valorado, interesado y escuchado.

Un estudiante relata: “el profesor lo explicaba animado, con ganas de enseñar, gracias a ese día he seguido economía y no dejaba de querer aprender más de la materia... gracias al entusiasmo del profesor logre saber lo que más me gusta estudiar” (Relato N° 10-2018).

La buena clase, desde sus visiones, es producto del equilibrio de buenas mediaciones sociales y adecuadas mediaciones didácticas. En esta etapa la mediación tecnológica es un aspecto al que no le dan demasiado valor. Cabe aclarar, que el trabajo de campo fue realizado con anterioridad a la pandemia, probablemente en la actualidad aparecerían con mayor fuerza.

El aprendizaje entonces está ligado directamente al compromiso y dedicación del/la docente por posibilitar a los/as jóvenes ubicarse como aprendientes. Se logra en la medida en que los/as habilita a sentirse protagonistas en la tarea, partícipes de las decisiones, respetados/as en sus logros y especialmente cuando el/la docente apuesta y confía en sus posibilidades, configurando la clase a partir de diversas mediaciones didácticas con una intencionalidad clara y explícita, atendiendo a las particularidades del grupo y también a lo singular, posibilitando distintos modos de acercarse al objeto a conocer y distintos recorridos para su apropiación, a partir de la selección de recursos y la definición de estrategias y actividades que permiten determinados procesos cognitivos, interacciones,

intercambios y procesos comunicativos. Se juega como condición necesaria la instalación de mediaciones sociales que alojen al/la estudiante y les permitan habitar las aulas en un buen clima de trabajo y afecto constituyendo una relación de igualdad asimétrica, pero siempre en conjunción con buenas mediaciones didácticas que autoricen su palabra y la valoren. El “tratamiento que docentes y estudiantes realizan en torno a una de las herramientas de mediación, como lo es la “actividad didáctica”, evidencia la “fecundidad que ponen de manifiesto dichas actividades” para facilitar “la construcción cognitiva” a partir de este “instrumento, que coordina intencionalmente las actuaciones de docentes y estudiantes en función del sentido del aprendizaje que se desea promover” (Martín y De Pascuale, 2011, p. 201). Así, “la dinámica del salón de clases, la construcción cognitiva implica la transformación de los saberes y de los sujetos, originada en la interacción conjunta y alentada, posibilitada y favorecida por las acciones específicas -actividades didácticas- que se promueven en el aula” (op cit). Es por ello, que resultan relevantes las implicancias de la tarea docente en la posibilidad de generar las condiciones para facilitar procesos de enseñanza que favorezcan el aprendizaje por parte de los/as estudiantes a partir de determinadas configuraciones didácticas.

PARA CERRAR

Atendiendo a los conceptos señalados y que orientaron el trabajo de análisis realizado, fue posible identificar en los discursos de los/as jóvenes ciertos elementos que dan cuenta de mediaciones que lejos de ubicar al alumno como mero receptor del conocimiento, intentan conmover los aprendizajes de los/as jóvenes. Asimismo, es evidente que tales experiencias resultan posibles en la medida en que hay docentes comprometidos/as con la tarea de enseñar y aprender: que apuestan, intercambian e intervienen, en un intento de promover los posicionamientos aprendientes de sus alumnos. En este sentido, aparece con mayor preponderancia la mediación pedagógica como facilitadora de los aprendizajes, es decir de poder ubicarse como alumno aprendiente gracias a las mediaciones que posibilita el/la docente, vinculadas fundamentalmente con las particularidades de la persona que ejerce dicho rol. Luego, la mediación didáctica, que implica las actividades que posibilita el/la docente para facilitar o promover el aprendizaje. Por ello, siguiendo la línea vygotskiana, podemos sostener que la mediación social aparece como facilitadora del sentirse alumno aprendiente, más allá de las mediaciones instrumentales, que aparecen en

menor medida en las entrevistas, asociadas en este caso a los recursos tecnológicos, es decir a la mediación tecnológica o a otros instrumentos (fotocopias, libros, afiches, etc.). La mediación social sería precisamente la mediación interpersonal, entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, y que posibilita que la mediación instrumental tenga lugar, es decir, el uso de distintos símbolos, instrumentos, recursos y herramientas para representar y apropiarse del objeto a conocer.

A partir del trabajo realizado, se inicia un nuevo proyecto de investigación, que ahora se focaliza en otro nivel del sistema educativo: el nivel superior, y en otra población: estudiantes jóvenes y adultos/as y docentes, denominado “Habitar las aulas universitarias: mediaciones que configuran una buena clase y facilitan el aprendizaje”. Con el objetivo de identificar cómo juegan las mediaciones en las clases universitarias permitiendo avanzar desde una perspectiva singular –la voz de los/as propios estudiantes y docentes– en el conocimiento de las condiciones que sostienen aprendizajes significativos con miras a construir saberes que nos permita reflexionar sobre la tarea académica favoreciendo la mejora de las condiciones que se conjugan en el aula universitaria a la hora de enseñar.

BIBLIOGRAFÍA

Bixio, C. (2006) “¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en el aula” Homo Sapiens ediciones. Santa Fe. Argentina.

Fernández, A. (2000) “Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica: propiciando autorías de pensamiento”- 1ºed.- Buenos Aires. Editorial: Nueva Visión.

Fernández, A. (2000) “Los idiomas del aprendiente”- 1ºed., 4º reimp.- Buenos Aires. Editorial: Nuevas Visión,

Martin, D. y De Pascuale, R. (2012) “La construcción cognitiva desde diversas perspectivas de análisis”. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina. Disponible en: <https://www.academica.org/000-073/307.pdf>

Martin, D. y De Pascuale, R. (2011) “Los instrumentos de mediación en la escuela media: un estudio de las actividades didácticas”. Artículo científico presentado en III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: <https://www.academica.org/000-052/502.pdf>

DANZATERAPIA Y FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN

LA DANZATERAPIA EN EL FUTURO CUMPLIRÁ UNA ESTÉTICA DEL SUJETO VIVO

WALTER RAÚL POGONZA³

RESUMEN

El presente trabajo establece relaciones entre la danza terapia y la filosofía de la liberación latinoamericana del filósofo argentino Enrique Dussel. En este sentido, afirmamos que desde el movimiento situado del cuerpo podremos responder a los interrogantes de la vida. Esta aproximación es una posibilidad para pensar y repensar en y desde nuestro continente a partir de lo racional propio de la filosofía ligado a lo emocional/corporal de la danza terapia.

PALABRAS CLAVE: Danzaterapia-Cuerpo-Dussel-Liberación

El presente trabajo busca demostrar la relación existente entre la filosofía latinoamericana para la liberación⁴ planteada por el filósofo Enrique Dussel⁵ y la danza terapia⁶. En este sentido, el mencionado académico se propone demostrar que el hombre como un yo individual, necesita de la alteridad, en tanto, “otro” que alimenta su propio ser en la pluralidad que nos rodea. Sus conceptualizaciones representan un

³ Walter Raúl Pogonza: Director-Ejecutor-Danzaterapeuta de Fundación Danzaterapia Patagonia. Argentina. Nivel primario y secundario: dictado de cursos. Nivel universitario: capacitaciones y Diplomatura en Centro Regional Universitario Zona Atlántica (CURZA).

⁴ Según Enrique Dussel la filosofía de la liberación en tanto, método analéctico nació en coyuntura de luchas populares que nos exigieron "aclaraciones" teóricas; acompañó prácticamente los procesos populares (expusimos nuestros temas de manera concreta a barriadas, organizaciones juveniles, partidos, mítines, indígenas, etc.); fuimos exigidos a descubrir nuevos temas y a internarnos en lo desconocido (p. 98).

⁵ Enrique Domingo Dussel Ambrosini es un académico, filósofo, historiador y teólogo argentino naturalizado mexicano. Es uno de los máximos exponentes de la Filosofía de la Liberación y del pensamiento latinoamericano en general.

⁶ La Danzaterapia es un método creado por María Fux en Argentina en la década del 50', que busca dar respuestas a partir del movimiento y el cuerpo a los interrogantes de la vida. En este sentido, la danza terapia es una "filosofía de vida".

pensamiento crítico que propicia la concientización de la realidad del mundo periférico como origen de un proceso de constitución de la identidad filosófica latinoamericana. Desde esta corriente de pensamiento partiremos hacia una lectura posible sobre la danzaterapia cuyo método es absolutamente inclusivo y transformador.

En este aspecto, entendemos que la transformación se logra a través del proceso particular que cada integrante de la clase vivencia con su cuerpo en movimiento y en interacción con los demás participantes y el danzaterapeuta.

Es importante destacar que, a partir de las experiencias vividas en el CURZA con el Proyecto de Extensión “Espacio-Puente: Experiencias/Estrategias, de la Pandemia a la Post/pandemia” desde la Fundación Danzaterapia Patagonia⁷, se inició un recorrido de expresión e investigación continuo que promovieron y promueven los postulados de dicha técnica de manera interdisciplinaria. Es decir, se busca establecer lazos firmes dentro y fuera del ámbito académico de manera fluida y continua.

Es dable destacar que, en las clases, el danzaterapeuta trabaja a partir de estímulos creativos. Estos son denominados temas que se presentan en cada clase, es decir, se utilizan como punto de partida para que cada participante haga su búsqueda propia. Por ejemplo, se enuncia la palabra “miedo”, esto posibilita que diferentes sentidos entren en juego, ya que, el miedo significa algo distinto para cada persona. Esa palabra es el disparador de la búsqueda interna/externa de ese estadio de la clase en particular, para cada participante. De algún modo, dichos estímulos propician la indagación dialéctica entre la acción y el pensamiento empíricamente, en el contexto de cada encuentro.

Ambos, los estímulos y la tematización se imparten desde una comprensión de lo cotidiano, de lo existencial individual pero que es conocido por las personas que participan, por ello puede considerarse un lenguaje universal. El lenguaje del cuerpo en movimiento en un espacio que se comparte.

Según los postulados de Dussel (1972) la dialéctica es universal porque trata de todo y su punto de partida es comprendido existencialmente. Es decir que, la dialéctica no se ocupa de

⁷ Fundación Danzaterapia Patagonia: creada en el año 2019 tiene como objetivo principal promover y difundir la danzaterapia en la región, en nuestro país e internacionalmente, cuyo fin principal es formar danzaterapeutas. En este sentido, como continuación de las actividades realizadas en los Centros Culturales I y II de Viedma desde el año 2017 y del Proyecto de Extensión “Espacio-Puente: Experiencias/Estrategias, de la Pandemia a la Post/pandemia” en el CURZA (Centro Universitario Regional Zona Atlántica) perteneciente a la Universidad Nacional del Comahue, desde el año 2018 respectivamente, se inició en la mencionada sede la Diplomatura Universitaria en Danzaterapia, a partir del año 2022.

algún tipo de ente en particular sino de los principios comunes a todas las ciencias, como por ejemplo el principio de contradicción de la ciencia. De este modo, se van identificando los principios teóricos de la ciencia con lo comprendido cotidianamente (p. 149). Por ello, propone ir más allá de la dialéctica, en el sentido ético que el término implica. Ya que, el método dialéctico llega hasta el fundamento de nuestro mundo sin detenerse ante el “otro” distinto. Ir más allá de la dialéctica sería, por así decirlo, partir desde nuestra subjetividad pero en comunidad con otros para avanzar juntos y transformarnos positivamente.

A este respecto, agrega el filósofo argentino que el hombre es la identidad, en tanto, una señal para no detener cotidianamente la comprensión existencial y dialéctica y temáticamente no detener el pensar dialéctico existencial o demostrativo de lo que es comprendido: el ser/como Poder-Ser/así llegue a Ser (Dussel, 1972, p. 155). Esta propuesta del filósofo permite pensar la danzaterapia de manera concreta, con lo que ocurre en los encuentros.

En las clases, cada estímulo creativo se inicia con una música particular que le da sentido y allí la puesta en marcha de la tematización. La música deja de ser un producto cultural y pasa a ser un “otro”, cada integrante se mueve a partir de ella. Según el trabajo que pretenda desarrollar el danzaterapeuta, la música no se cambia y se repite en cada pasada. Cada pasada del tema musical elegido es un estadio de la clase que guía la evolución del integrante. Es decir, el estímulo creativo propicia el despliegue de diferentes consignas y cada una de ellas es un puente de comunicación entre lo que hace y lo que siente con la música cada persona en particular. En este puente generado por cada consigna, el cuerpo en movimiento se modifica de manera constante, cada danzante logra una relación particular con su propio cuerpo y una interacción consigo mismo, en un espacio compartido con otros.

Según Dussel (1972) el hombre, en el ámbito de la facticidad deberá encontrar una manera de ser entre las diferentes situaciones que se le ofrecen como posibilidad y así descubrirá la diferenciación entre lo que posee valor y lo que no (p. 71).

En la situación existencial el hombre se abre al mundo desde su poder-ser progresiva y diferenciadamente. Por lo tanto, es “aquí ahora” en el ámbito fundado y no fundante, donde debe situarse la cuestión del valor. Lo que se presenta “vale” en cuanto es posibilidad, es decir, ser-posibilidad para poder-ser y ser-valioso son sinónimos. La posibilidad en tanto “condición posibilitante” del poder-ser es el valor. No hay valores sin hombre, más bien, el hombre se abre a valores porque descubre las posibilidades (Dussel, 1972, p. 72).

En algún sentido, en danzaterapia ese ser adviniente del que habla el autor permite descubrir la posibilidad y nos lanza a cumplirla, ejecutarla, para que el poder-ser advenga y nos habite concretamente en el cuerpo y con el cuerpo. Además, este proceso se vivencia con el otro, con los otros participantes y el danzaterapeuta en continua comunicación. Según la perspectiva del filósofo el descubrimiento del valor del poder-ser es la “verdad para la acción”, la verdad del ser como posibilidad existencial y práctica. En este descubrimiento existencial o práctico la posibilidad se nos presenta como *valiosa o disvaliosa* (Dussel, 1972, p. 74).

En este aspecto, establecemos ligazones con la danzaterapia ya que, el estímulo creativo nos enfrenta al conocimiento propio al explorar como tematización⁸. Es decir, en el hacer de las clases se revisa, se indaga implícitamente desde la alteridad en tanto, otro que comparte el espacio de trabajo. En ese contexto es valioso o disvalioso según lo que le ocurre a cada participante. Además, lo que ocurre se da a través de la acción y del pensamiento en constante conexión y produce un nuevo conocimiento o puede producirlo de manera procesal.

A lo largo del encuentro, de manera grupal se vivencia un momento en particular donde se separa a los integrantes en grupos para que muestren corporalmente qué han comprendido del trabajo realizado. En este momento, se enumeran los grupos, el grupo uno (1) expone y el grupo dos (2) observa. Luego se invierte la demostración de lo aprendido y el grupo dos (2) expone mientras el grupo uno (1) observa.

En esta demostración se visualiza la búsqueda propia de cada integrante, cada uno siente, escucha y expresa de manera diferente a través de los movimientos. En este aspecto, cada uno expresa desde sí mismo lo que cada uno es mediante las consignas asignadas. El grupo que observa, no lo hace para juzgar, sino para conocer. Cada observador registra que cada integrante es diferente y de algún modo, se ve reflejado como posibilidad en el sentido planteado por Dussel. Ya que, él o ella también, siente, escucha y expresa de manera diferente y desde sí mismo.

Ese proceso de descubrimiento de lo genuino puede diferenciarse y constatarse desde lo corporal, desde el movimiento sentido y no pensado. Y allí, lo vivenciado comienza a tener un valor, como posibilidad para dejar atrás el deber-Ser y poner en acción a su Poder-Ser.

⁸ Tematización es convertir algo en tema central de un discurso, texto, discusión, obra de arte, etc.

Esto invita a situarse como diferente, e inicia una ética de afectividad con uno mismo y con el otro que acompaña.

Como mencionamos más arriba Dussel (1972) parte de la dialéctica, en tanto, lo conocido, lo establecido para acercarse a su propuesta filosófica. Afirma que es necesario que el filósofo analéctico⁹ o ético debe descender de su oligarquía cultural académica y universitaria para saber oír la voz, desde la exterioridad de la comunicación (p. 164). Esto significa ir más allá de la totalidad y encontrarse con el “otro” (distinto) y por tanto, su *logos*¹⁰ irrumpe interpelante más allá de mi comprensión del ser, más allá de mi interés. En el caso de la danzaterapia ese pensar y pensarse ocurre desde el cuerpo y en el cuerpo. En este aspecto, entendemos que el cuerpo tiene memoria y se modifica en cada movimiento nuevo y en comunidad con los demás integrantes y el danzaterapeuta. Aquello que acontece en la clase vislumbra uno de los aspectos en que la danzaterapia se vuelve revolucionaria ya que, es creada como vía de comunicación y es revolucionaria porque incluye a todas las personas, cualquiera sea su condición, corporal, socioeconómica y cultural. Su origen se comprende a través del cuerpo como proceso, estimula la ética de la afectividad¹¹ para la relación con uno mismo y con el otro.

Desde la perspectiva de Dussel, el método analéctico pretende desembocar en una praxis negadora de la totalidad opresora, es decir, en una praxis que para lograr la liberación debe realizarlo desde la transformación. Y en este punto, se vincula directamente a lo que ocurre con la danzaterapia en cada clase, donde el cuerpo realiza un proceso interno y de movimiento físico concreto, mediante los estímulos creativos guiados por el danzaterapeuta como afirmamos al inicio de este trabajo.

A tal efecto, el método analéctico es intrínsecamente ético y no meramente teórico, la aceptación del “otro” como otro es una opción ética, una elección y un compromiso moral. Es necesario saber situarse en el cara-a-cara, en el ethos¹² de la liberación, para que se deje ser otro al “otro” (Dussel, 1972, p.163). En este sentido, cada estímulo

⁹ Según Dussel (1972) el pensamiento analéctico surge de la revelación del “otro” y piensa su palabra otra (p. 163).

¹⁰ Logos: pensamiento lógico (moderno) que es racional y explica los hechos mediante verdades comprobadas.

¹¹ Estética de lo afectivo: la estética de lo afectivo revela la belleza de lo profundo, de lo esencial, de la preciosa relación entre lo consciente y lo inconsciente.

¹² Ethos: es el espíritu que permea a un grupo social, un conjunto de actitudes y valores, de hábitos arraigados en el grupo.

promueve un inicio, un desarrollo, una evolución y un desenlace que transforma a cada integrante individual y conjuntamente donde el “otro” es desde sí mismo y fluye en reciprocidad con el resto.

Según los postulados del pensador, el filósofo sabe que el comienzo es confianza, fe, en el magisterio y la veracidad del “otro”. Actualmente en Latinoamérica esto se traduce en la confianza en la mujer, el niño, el obrero, el subdesarrollado, el alumno, en una palabra, el pobre (Dussel, 1972, p. 171)

Entendemos entonces que la filosofía latinoamericana es el pensamiento que sabe escuchar discipularmente la palabra analéctica, analógica del oprimido, que sabe comprometerse en el movimiento de la liberación, donde la palabra reveladora interpela a la justicia; es decir, accede progresivamente a la interpretación precisa de su significado futuro (Dussel, 1972, p. 172). En este punto se liga a la danzaterapia porque la significación que otorga la música, el aprender a escuchar con el cuerpo en movimiento moviliza al integrante. Este descubre el tiempo interno de su cuerpo, el tiempo que tiene cada participante para poder sentir la experiencia y evidencia la heterogeneidad en un mismo espacio. A través de la acción, el cuerpo genera pensamientos que desembocan en un conocimiento nunca igual y transformador.

Por otra parte, la danzaterapia fomenta un espacio para la diversidad concretamente donde el “otro” es aceptado como es. Por ejemplo, una persona con dificultades auditivas encuentra en la clase la posibilidad de expresarse a través del movimiento corporal porque más allá de sus limitaciones físicas percibirá al otro desde lo que ve y siente internamente. Es decir, a partir de una expresión genuina del cuerpo y no una expresión racional. Por esta razón, el danzaterapeuta debe tener la capacidad de interactuar con la persona a partir de su cuerpo en movimiento. Y constatar que el cuerpo tiene memoria y dice algo con esos movimientos. También, revela que ese “otro” tiene algo para dar desde su identidad. Otra posibilidad de la danzaterapia es la capacidad de innovar físicamente al “otro”. En el caso de un bailarín o bailarina de danza tradicional tiene que despojarse de toda técnica adquirida porque no partirá desde lo que sabe sino desde lo que es. De este modo, debe descubrir su propio movimiento genuino, debe estimular un nuevo vínculo relacional con su cuerpo. Es decir, debe promover su poder-ser a partir de la posibilidad, de la condición posibilitante que es la clase de danzaterapia.

En este aspecto, la danzaterapia busca involucrar un movimiento de cara a la sociedad, para una receptividad y comunicación diferente. Su lucha, en los términos planteados por

Dussel, es el desafío de transformar las expresiones pre-establecidas, en tanto, el desafío de movilizar los cuerpos rígidos, el movimiento del cuerpo pensado, pautado, domesticado. De algún modo, permite visibilizar que todos los cuerpos tienen un movimiento que les pertenece y que a partir de su identidad tienen algo para comunicar y construir.

A modo de conclusión aseveramos que la danzaterapia ha encontrado la forma de dar, para que eso que habita en cada cuerpo tenga un sentido, comunique algo, desde expresiones improvisadas y creativas. En este sentido, en los respectivos encuentros se pone en marcha la acción (y pensamiento) a cada momento de la clase.

Además, el “otro” es originariamente distinto y su palabra es analógica¹³, en el sentido de que su logos irrumpe interpelante desde el más allá de mi comprensión y viene a mi encuentro. En el caso de la danzaterapia entra en juego el cuerpo del “otro” en el mismo espacio compartido donde el “otro” se recrea, se revela ante mí.

La danzaterapia de algún modo, es la comprobación empírica de los postulados teóricos de Dussel que promueven la liberación de Latinoamérica en y desde nuestro continente. Es decir, desde los espacios donde ocurren las clases confluyen el movimiento, la creatividad y el pensamiento. En ese escenario, mediante la potencia organizadora, creativa e integral de la danzaterapia se estimula la ética de la afectividad, la conciencia y desarrollo de sí mismo/a, abriendo y creando espacios de encuentro desde una experiencia vivencial, cognoscente y liberadora.

BIBLIOGRAFÍA

Enrique D. Dussel (1973). *Para una ética de liberación latinoamericana*. Tomo I. Siglo XXI Argentina Editores S. A.

Enrique D. Dussel (1973). *Para una ética de liberación latinoamericana*. Tomo II. Siglo XXI Argentina Editores S. A.

Dussel (2019) *Preguntas y objeciones sobre la filosofía de la liberación, apuntes de historia y filosofía*. Universidad del Valle de México (UVM) - San Juan De Dios.

MEMORIA, PATRIMONIO E IDENTIDAD. CONSTRUCCIONES IDENTITARIAS Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN TORNO A LA RESTITUCIÓN DE RESTOS HUMANOS A LAS COMUNIDADES MAPUCHE DE VIEDMA, RÍO NEGRO.

VALERIA D´ANGELO¹

RESUMEN

Este artículo da cuenta del proceso de restitución de restos humanos, que se encontraban en el Museo Tello de Viedma, a organizaciones mapuche-tehuelche por parte del estado provincial rionegrino, durante 2010-2012. El análisis del proceso de restitución reveló los conflictos interétnicos y de clase subyacentes, de una historia de avasallamiento de derechos y de genocidio presente en la memoria de las comunidades indígenas, reactualizándose ante los sucesos del presente. Las principales conclusiones son que la espiritualidad y los procesos de memoria son centrales en la consolidación identitaria y en las disputas políticas por el patrimonio.

PALABRAS CLAVE: patrimonio – memoria - identidad étnica - cosmovisión mapuche - participación política

INTRODUCCIÓN

El proceso de restitución iniciado en el año 2010 en la ciudad de Viedma, comprende restos óseos pertenecientes a comunidades originarias extraídos del Sitio Laguna del Juncal en la década del '70 por Casamiquela.² Los mismos, se encontraban en el Museo Antropológico e Histórico Provincial Gobernador Eugenio Tello de dicha ciudad.

¹ Valeria D´Angelo, CURZA, UNCo, Argentina, Área de interés: Antropología, Pueblos Indígenas.

² Según Cocilovo (Cocilovo-Guichón, 1994:1, citado en Prates, 2004) Laguna del Juncal representa uno de los cementerios indígenas más importantes y singulares de la Patagonia, con elevada frecuencia de entierros humanos y materiales asociados con actividades rituales o ceremoniales -hachas de piedra, cráneos pintados y placas grabadas (Prates, 2004). Bernal (et al, 2008) señalan que los fechados radio-carbónicos de esqueletos humanos procedentes de sitios cercanos, sugieren 3.000-500 años AP, lo cual podría extenderse a los restos en cuestión.

En ocasión del desalojo del Museo³, se suscitaron una serie de hechos que pusieron en evidencia la conflictiva interacción entre diversos actores sociales. El movimiento del patrimonio reveló la situación de restos óseos humanos pertenecientes a pueblos indígenas que fueron trasladados sucesivamente a diferentes depósitos de la ciudad. Esto generó la intervención de las organizaciones indígenas provinciales CODECI y CAI, la Comunidad Mapuche Monguel Mamuel de Viedma, la Comunidad Las Aguadas (ubicada a 60 km de Viedma) y la convocatoria al Grupo Universitario de Investigación en Antropología Social de la Universidad de La Plata (GUIAS), quienes acompañaron el proceso de restitución de los restos humanos.

Finalmente, durante las jornadas del 8, 9 y 10 de junio de 2012, y luego de dos años de lucha, se recuperaron los restos y fueron enterrados ceremonialmente en el sitio designado por las comunidades. El análisis del proceso reveló los conflictos interétnicos y de clase subyacentes, y las memorias del genocidio que se encuentran presentes en los/las protagonistas y se reactualizan ante los sucesos del presente.

ESTADO DEL ARTE

En relación a la conformación del patrimonio y sus disputas, Podgorny (1999) analiza la creación del Museo de La Plata y sus vitrinas de restos humanos en el marco de la formación del Estado Nacional. La legislación sobre restos arqueológicos y su gestión es analizada por Delfino y Rodríguez (1992); así como por Endere y Rolandi (2007). Lazzari (2011) compila sobre el tema: la restitución de Inakayal (Endere), el debate sobre el patrimonio al interior de la comunidad científica (Verdesio), el impacto de la ley N° 25.517/2001 y su contradicción con la ley de patrimonio (Gustavsson, 2011 y Rodríguez, 2013). Oldani, Añón Suarez y Pepe, (2011) analizan la perspectiva política de las restituciones, GUIAS (2008, 2009a, 2009b, 2010, 2011) investiga sobre colecciones humanas y archivos fotográficos del Museo de la Plata. Cosmai analiza el manejo de restos humanos indígenas en tres museos argentinos (en Crespo, 2013). Ametrano (2015) analiza los conflictos en las restituciones realizadas desde el Museo de La Plata y Di Fini (2001) estudia las relaciones entre el Estado hegemónico y las identidades étnicas en la restitución de Inakayal y Panguethruz Rosas. Con respecto al tratamiento de la muerte

³ Funcionaba en el edificio municipal desde la década del '50.

y los cuerpos para el pueblo mapuche, Rojas Bahamonde (2014) aborda la ontología mapuche de la vida y la muerte.

Retomando algunos de los ejes problemáticos planteados en las investigaciones antes mencionadas, el objeto de este trabajo es aportar a la discusión trayendo al análisis el caso de la restitución realizada en Viedma por parte del Estado provincial rionegrino.

REFERENTE TEÓRICO

Siguiendo la noción de “límites étnicos”, (Barth, 1976) se define la identidad étnica desde cuatro ideas fundamentales: es una construcción de los propios sujetos a la cual adscriben por elección, se expresa en términos de un nosotros en contraposición con los otros, se parte de rasgos o elementos culturales seleccionados por la propia colectividad y estos últimos son reconocidos como su cultura. Comaroff (1996) agrega, que la etnicidad tiene sus orígenes en relaciones de desigualdad y las identidades étnicas siempre están atrapadas en ecuaciones de poder construidas en la interacción cotidiana. Al mismo tiempo son materiales, políticas y simbólicas.

Por otra parte, el núcleo de cualquier identidad está ligado a un sentido de permanencia a lo largo del tiempo, recordar el propio pasado sostiene la identidad. Para Jelin (2002), la memoria es un punto de encuentro y confrontación entre la historia y la biografía. Para fijar ciertos parámetros de identidad los sujetos seleccionan ciertas memorias que los ponen en relación con otros. Estos parámetros de identificación con unos y diferenciación con otros, constituyen el marco social para encuadrar las memorias (Jelin, 2002:25).

En términos de lo colectivo, es importante introducir el concepto de patrimonio. Según García Canclini (1990:150), patrimonio cultural es “el conjunto de bienes y prácticas tradicionales que nos identifican como nación o como pueblo...que recibimos del pasado con tal prestigio simbólico que no cabe discutirlo...su valor incuestionable, lo vuelve fuente del consenso colectivo, más allá de la divisiones entre clases, etnias y grupos que fracturan la sociedad y diferencian los modos de apropiarse de él...” Siguiendo con el planteo de Canclini, en este proceso social, el patrimonio se acumula, reconvierte y es apropiado en forma desigual por diversos sectores: “Estas desigualdades en su formación y apropiación exigen estudiarlo como espacio de lucha material y simbólica entre las clases, etnias y grupos” (García Canclini, 1990:182).

En este sentido, Rocchietti (1997) remarca que la forma de apropiación de este capital depende de las relaciones de poder y replica la desigualdad social. Actualmente, asistimos a la puesta en agenda del problema del “patrimonio cultural” como contrapartida de la globalización, parte del resurgimiento de las regionalizaciones y valorización de las diferencias e identidades culturales (Rocchietti, 1997).

El patrimonio arqueológico, del cual forman parte los restos humanos, está formado por objetos, bienes, restos arqueológicos y es el que permite el conocimiento y la reconstrucción del pasado más remoto de un pueblo, formando parte del patrimonio cultural (Delfino y Rodríguez, 1992). Posee un carácter político y “actual” ya su significado es impuesto/disputado por los actores sociales.

El reclamo por la restitución de restos humanos por parte de las comunidades indígenas, pasa prioritariamente por el orden de lo simbólico y sus implicancias políticas. En 2006, se retiraron de exhibición los restos humanos del Museo de La Plata, respondiendo al pedido de los pueblos indígenas. Ese Museo ha realizado las restituciones de los caciques Inakayal (1994) y Panghitruz Guor o Rosas (2011) y los restos de Margarita Foyel (2015). Señala Martínez Sarasola (2010:197) que “la devolución de restos de los caciques, que después de la conquista del desierto quedaron como piezas de las colecciones de algunos museos, favorece al desarrollo de los procesos de re-etnización”.

Para comprender el sentido de las restituciones, resulta necesario considerar que la cosmovisión u ontología mapuche, incorpora al mundo de lo humano realidades pertenecientes al mundo de los sueños, entidades no humanas (difuntos) y espíritus de la naturaleza (volcanes, cerros, lagos). Este colectivo así formado, interactúa en forma permanente e influye en la vida cotidiana de la gente, afectándola de manera positiva o negativa. Estas relaciones se renuevan y nutren a través de las ceremonias y rituales, que deben ser realizadas con exactitud a fin de no “ofender” a ninguno de los participantes del mundo espiritual ya que esto puede traer consecuencias negativas, tales como la enfermedad y la muerte. Si estas cosas suceden, el mapuche interpretará que se ha cometido algún error en la realización de la ceremonia o ritual, ya sea individual o colectivamente. El ritual, funciona como una instancia eminentemente integradora y de sedimentación y reafirmación de vínculos. Resultan prácticas distintivas en el tiempo, acción y espacio, son colectivos, reiterativos, dramáticos, simbólicos, performativos y teleológicos (Rojas Bahamonde, 2014). Con respecto a los rituales fúnebres mapuche, este autor señala cuatro ideas centrales en la cosmovisión mapuche: la ausencia del azar;

la disociación de los componentes del ser; el carácter procesual y la presencia de otros planos de existencia.

Para el análisis de la acción política se tomará la perspectiva de la teoría procesual o de la acción simbólica (Turner, 1957; Balandier, 1970; Swarz, 1966; Cohen, 1979; Bailey, 1969). Estas corrientes ponen el acento en el estudio de la lucha por el poder y cómo se llevan a cabo los objetivos colectivos (Lewellen, 2000). Para los antropólogos procesuales el estudio de la política “es el estudio de los procesos que intervienen en la determinación y realización de objetivos públicos y en la obtención y uso diferenciado del poder por parte de los miembros del grupo implicado en dichos objetivos” (Swarz, Turner y Tuden, 1966).

Desde esta perspectiva, se analiza la acción y el discurso de los sujetos como parte de estrategias que van delineando formas de participación, puntos de encuentro, alianzas y confrontaciones por campos de poder en disputa. Estos campos son además del orden de lo simbólico, por lo tanto, la producción de significados es también un campo de lucha por el poder. En el caso de la restitución de restos el “campo de juego” se abre en dos dimensiones: la política y la espiritual-simbólica.

METODOLOGÍA

Se trabajó desde un enfoque etnográfico, poniendo el énfasis en los significados asignados por los propios sujetos y al análisis de las situaciones de interacción, como campo de encuentro en el que se manifiesta tanto la estructura social como la subjetividad de los actores (Achilli, 2005). Se realizaron observaciones participantes durante las jornadas de restitución, evento en el que se pusieron en escena las construcciones simbólicas de los sujetos en forma colectiva. Se analizaron los diarios Noticias de la Costa y Al día de Viedma, y las emisiones de radio el Arka de Bariloche, que durante los años 2010 al 2012, difundieron el tema. Para aclarar aspectos de la cosmovisión u ontología mapuche se entrevistaron a informantes claves.

ANÁLISIS

Siguiendo la idea de Turner (1974) del Drama Social, se plantean cuatro fases que permiten analizar los eventos de manera procesual. La fase I es la quiebra o el planteo del

conflicto, en la que: *“Ocurre un quiebre en las relaciones sociales regulares y gobernadas por normas entre personas o grupos en el interior de un sistema social. La señal de esta quiebra es una fractura pública y notoria, un disparador simbólico de confrontación”* (Turner, 1974).

En este caso, se inicia el reclamo por la restitución de los restos y se despliega un debate que cobra estado público a través de la prensa, hasta involucrar a la sociedad en su conjunto. Según García Canclini (1990) el patrimonio existe como fuerza política en la medida en que es teatralizado, puesto en escena en conmemoraciones, monumentos y museos. La visibilización del trato dado a los restos a partir de la mudanza del museo, produce indignación en la comunidad y abre el debate acerca de la violencia que entraña la exposición de restos humanos indígenas, así como la legitimidad de su posesión por parte del Museo.

La patrimonialización de las culturas que realiza el Estado a través de sus instituciones, entre ellas los Museos, tiene consecuencias en las relaciones sociales del presente. Al patrimonializar una cultura se la congela en el tiempo, con el fin de delimitar sus contenidos y significados y con la intencionalidad de conservarla y apropiarla, transformándola en un capital cultural, simbólico y social. En toda Latinoamérica, los pueblos indígenas generan el mayor aporte al registro arqueológico devenido patrimonio, por lo que los procesos de restitución reactualizan el conflicto y las contradicciones de la sociedad latinoamericana contemporánea.

En el caso del patrimonio cultural de los pueblos indígenas de Argentina, este capital fue apropiado por las clases hegemónicas para legitimar su dominio en una continuidad temporal “ficticia”. Paradójicamente es utilizado para ensalzar el pasado de la nación dando lugar a los estereotipos fundantes de la historia y de la nacionalidad, tales como el binomio civilización y barbarie. Este “patrimonio nacional” se ha internalizado como exótico y exógeno según el imaginario social construido desde la hegemonía cultural europea. Según Rocchietti (1997) se produjo una inversión anómala donde los antiguos dueños se volvieron “extranjeros”.

Además de esta exotización de lo propio, las colecciones etnográficas y de restos humanos que dieron origen a los Museos acompañaron lo que Lenton y Delrío (2010) califican como genocidio constitutivo, que tuvo el objetivo de exterminar a los pueblos indígenas a través de la acción militar. Es en este contexto del genocidio planificado, cuando la arqueología argentina inició la exhumación y estudio de los restos humanos y

comenzó a configurarse el patrimonio arqueológico como fruto de matanzas y apropiaciones.

En este proceso de apropiación se ubicaron -desde una perspectiva evolucionista y racista- a los pueblos indígenas, como parte del pasado, testimonios de la “barbarie” preexistente al Estado y “naturalmente” predestinados a desaparecer por el avance de la civilización. En esta reorganización de los restos materiales y su re-significación a través de las colecciones, se gobernó la producción de símbolos, se manifestó la dominación política, se formuló el status legal del patrimonio y se lo incorporó al Estado y al ordenamiento territorial a través de la acción de los expertos: “Muertos los indios sus restos son exhibidos con deleite necrofílico en las vitrinas de los silenciosos museos-catacumbas actuales” (Rodríguez y Delfino, 1992: 45).

La Pillan Kuse María Torres, que tuvo un rol central durante el proceso de restitución dice *“estos entierros de nuestros kuifakecheien, que no descansan, que están oscurecidos por la sombra de la Casa de Gobierno, que les tapa la luz del antu (sol) y de kuyen (luna)”* (Diario Noticias de la Costa, 30/06/10). María expresa una situación de conflicto con el mundo espiritual al estar los antepasados “atrapados” en el Museo. Sus almas (pullu) no pueden recorrer el camino que los transforma en ancestros. Según la cosmovisión mapuche, esta situación resulta nociva y peligrosa, ya que el pullu queda asentado en el plano de los humanos, perdido en el tiempo y espacio. Esta situación es definida por Rojas Bahamonde (2014) como de “mala muerte”, en la que existe una ineficiente gestión del pullu del difunto por la incorrecta realización o la ausencia de ritos fúnebres.

La segunda fase del drama social es la crisis creciente, en la cual se agrava el conflicto: *“Tendencia a que la quiebra se extienda hasta que llega a ser coextensiva con alguna hendidura dominante en el conjunto mayor de relaciones sociales relevantes al que pertenecen las partes en conflicto. Pone al descubierto un patrón oculto o negado, haciendo visible la estructura social. Este es un momento de peligro en el que se revela el verdadero estado de las cosas”* (Turner, 1974).

En el caso en análisis, la escena de los restos humanos expuestos como “trofeos” en la vitrina de un museo⁴ se vio agravada ya que fueron dejados entre escombros y basura en medio del edificio en refacción y luego fueron abandonados silenciosamente en un galpón

⁴ Cabe mencionar que, por iniciativa del personal del Museo Tello, los restos humanos ya no estaban en exhibición. Además, ya existía el antecedente de un reclamo por la restitución de estos restos y otros

municipal. En el momento en que las comunidades mapuche los reclamaban, los restos “desaparecieron”.

Estas acciones pusieron en evidencia el lugar otorgado al patrimonio de los pueblos indígenas por parte de los funcionarios provinciales. Además, la prensa jugó un papel importante al difundir la situación de los restos y hacer visibles los reclamos de las comunidades mapuche. En conferencia de prensa manifestó el referente del CAI: *“Hubo un reclamo muy fuerte y un enfrentamiento bastante serio con la gestión que en ese momento estaba en la dirección de cultura, tanto que hasta en un momento a esos restos los hicieron desaparecer, no los podíamos encontrar, los ubicamos, los recuperamos, los dejamos bajo resguardo nuestro y a partir de mañana la etapa final de esos de volver al territorio.”* (registro conferencia de prensa, 8/6/12).

La crisis que originó el drama se fue profundizando. La situación vivida como un nuevo atropello, de tirar los restos humanos como si fueran basura, hizo surgir las heridas existentes en el tejido social. La memoria de los ultrajes, violaciones, persecuciones y muertes vividas y transmitidas por generaciones en la intimidad de las familias, cargadas de una fuerte afectividad y emotividad se revivieron en este presente, en el que nuevamente se sintieron avasallados los derechos de los pueblos indígenas. Como una madeja que se fue desenredando, los sujetos volvieron a situaciones previas y cada acción del presente resonó con la carga emotiva de las mismas.

Se pudo ver, que el reclamo analizado, repercutió más allá de los restos en particular, generándose la revisión de la historia a partir de las memorias. Uno de los reclamos más fuertes fue justamente, el relegamiento de los pueblos indígenas al olvido y la intención de invisibilizarlos y hacerlos “desaparecer”.

La última fase del drama social es el desagravio: *“Para limitar la extensión de la crisis, los miembros conductores o estructuralmente representativos del sistema ponen en operación ciertos mecanismos de ajuste y reparación. Estos mecanismos pueden ser desde la amonestación personal, la mediación, la maquinaria formal o legal o la ejecución de rituales públicos. Es en esta fase que las técnicas pragmáticas y la acción simbólica alcanzan su más plena expresión. Aquí la sociedad en cuestión, alcanza el*

elementos culturales que se encontraban en el Museo. En una Asamblea de la Coordinadora del Parlamento del Pueblo Mapuche de Río Negro de 2002, se expresa: “Reivindicamos y sostenemos la recuperación de los elementos culturales del Museo Gobernador Tello por parte de la Comunidad Monguel Mamuel de Viedma”

máximo de autoconciencia. Si la reparación fracasa, se retorna a la crisis, que en este punto puede alcanzar dimensiones violentas” (Turner, 1974.)

En el caso analizado, a pesar de la conflictividad evidenciada durante el proceso de reclamo que se extendió durante dos años, en junio de 2012 se logró concretar el acto de restitución, en el marco de la Ley 25.517. Fue posible por la lucha sostenida por parte de las organizaciones y comunidades indígenas y el acompañamiento de sectores académicos como el grupo GUIAS. El acto fue presidido por el Gobernador de la provincia de Río Negro, quien pidió perdón al pueblo mapuche y prometió en nombre del Estado, nunca más cometer agravios en su contra.⁵

En múltiples ocasiones, durante las jornadas de restitución, los actores apelaron a la memoria colectiva con los fines de actualizar y reivindicar la existencia y la presencia de los pueblos indígenas a lo largo de la historia argentina y en el presente. Se pudo ver la importancia de recuperar la palabra y de generar un relato propio, contra-hegemónico, una memoria en contraposición a la historia oficializada y enseñada en las escuelas, impuesta por el estado para legitimar el genocidio.

Para los participantes del proceso reivindicatorio, la Campaña del Desierto constituye el momento en que los pueblos indígenas de la Patagonia son declarados enemigos internos de la nación y son perseguidos como tales con miras a su exterminio, perdiendo todo derecho. La derrota y persecución sufrida con los sucesivos avances militares, campos de concentración y deportaciones es considerada desde la perspectiva de los actores, el momento de quiebre, su “caída”. Dice un hombre mayor: “...mal lo que hicieron con los indígenas, donde ellos disparaban, iban contra la cordillera...los buscaban allá y contra el cerro, lo descubrían, habían gente que sabían que los iban a seguir...” (Registro debate; 8/6/12).

Según Jelin (2002) en la construcción de las memorias se pueden encontrar o construir los sentidos del pasado y las “heridas de la memoria”⁶, que siempre están vinculadas a afectos o sentimientos. Este compromiso afectivo es el que vuelve memorables ciertos acontecimientos que surgen rescatados del olvido y reapropiados en una narrativa, convirtiéndose en “la manera en que el sujeto construye un sentido del pasado” (Jelin,

⁵ Promesa que se vería rota con el asesinato de Rafael Nahuel y Elías Garay, por parte de fuerzas de seguridad provinciales.

⁶ Ana Ramos (2010), se refiere a estas memorias como “historias tristes”, señalando que: “inscriben experiencias, conexiones entre experiencias y sentidos de la historia en marcos de interpretación alternativos”.

2002:27). Se enlaza así el presente con el pasado, cobrando un nuevo sentido en el acto de recordar.

Esto nos lleva al punto central de la cuestión y es que el Estado Nacional Argentino se constituyó sobre el genocidio de los pueblos indígenas a través de las campañas militares al desierto (Lenton y Delrío, 2010). Posteriormente se negó e invisibilizó este genocidio y sus sobrevivientes a través de las diferentes instituciones del Estado [Pérez, (2016), Mases y Gallucci (2007) y Moldes y Entraigas (2007)].

Este conflicto, aún está vivo en el territorio de Río Negro, escenario de estas campañas y cuyos descendientes aún conservan las memorias, los relatos familiares acerca de experiencias vividas de huidas, persecución, vejaciones, violaciones y donde la arqueología y la antropología aparecen asociadas al poder que expropió las tierras y los recursos, la vida y posteriormente la muerte y los cuerpos de los indígenas.

La ceremonia de restitución y enterratorio al devolver los restos al territorio (territorio, tanto material como espiritual) transformados en ancestros, devolviendo sus “pullu” (almas) al plano de los pillanes (espíritus) correspondiente, restituye un equilibrio. Devuelve el “newen” a las comunidades y protege a los humanos que permanecen en este plano. La espiritualidad cohesiona y sustenta la acción política y las reivindicaciones históricas, políticas y territoriales. La restitución de los restos humanos como patrimonio del pueblo mapuche-tehuelche fortalece los reclamos de las comunidades en relación a los territorios, ya que reconoce la pre-existencia y continuidad de sus habitantes en estas tierras.

Como dijo la Pillán Kusé, María: “...ellos deben estar ahora contentos, su espíritu dirá: “Gracias mi hermano, mi hermana que me vinieron a recoger y nos vinieron a llevar adonde tenemos que estar nosotros, para ver la fuerza de los cerros, vivir en la fuerza del agua, vivir en la fuerza de la tierra y de la roca. Porque hoy ellos van a ser libertados, su espíritu va a ser libre y ellos van a estar en su piuke (corazón) contento” (Registro Ceremonia de Restitución, junio de 2012).

En la fase final del drama social: “Se produce una reintegración del grupo social perturbado o del reconocimiento social y la legitimación social de un cisma irreparable entre las partes en disputa. Esta es la fase de resolución, en la que se podrán registrar los cambios producidos en la naturaleza de las relaciones entre las partes y las

modificaciones en la estructura del campo de acción. También se podrá observar lo que perdura o que aún no se ha logrado modificar” (Turner, 1974).

Si bien en el caso presentado, se logró la restitución a partir de la lucha y el reclamo sostenido de las organizaciones y comunidades mapuche, los sucesos que se desencadenaron posteriormente en la Zona Andina y que terminaron con las muertes de dos jóvenes, Rafael Nahuel y Elías Garay, así como la criminalización de la Lof Lafquen Huincul Mapu, entre otras, indican que lejos está de encontrarse un diálogo intercultural basado en el respeto a los derechos de los pueblos indígenas. Hasta que el estado no reconozca el genocidio constitutivo y restituya derechos y territorios a los pueblos que los reclaman, el conflicto permanecerá latente y a la espera de surgir en sucesivos “dramas sociales”.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

- Achilli, E. (2005). Investigar En Antropología Social. Los Desafíos de Transmitir un Oficio. Laborde Editor.
- Ametrano, S. (2015). Los Procesos de Restitución en el Museo de la Plata. Revista Argentina de Antropología Biológica Volumen 17, Número 2, Páginas xx-xx. Julio-Diciembre 2015.
- Barth, F. (comp, 1976). Los Grupos Étnicos y sus Fronteras. La Organización Social de las Diferencias Culturales. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Becerra, Alfredo. Legislación Argentina Sobre Pueblos Indígenas. Normas Nacionales y Provinciales. Recopilación y Nota. Círculo de Legisladores. Congreso de la Nación. Publicado en: Observatorio de los Derechos de los Pueblos Indígenas y Campesinos, FACSIO (Facultad de Ciencias Sociales de Olavarría).
- Comaroff, J (1996). Etnicidad, Nacionalismo y política de Diferencia en una era de Revolución en “Políticas de las Diferencias. Premisas étnicas en un Mundo de Poder. Editores: Wilmsen y Mc Allister, Universidad de Chicago.
- Cosmai, N. (et al, 2013). Restitución, Repatriación y Normativa Ética y Legal en el Manejo de Restos Humanos Aborígenes en Argentina, Acta Bioethica 2013; 19 (1): 19-27.

- Delfino, D. y Rodríguez, P. (1992). La Re-creación del Pasado y la Invención del Patrimonio Arqueológico, *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, N° 2.
- Delrío, W. y Lenton, D. (2010). Del Silencio al Ruido en la Historia. Prácticas Genocidas y Pueblos Originarios en Argentina. III Seminario Internacional Políticas de la Memoria, Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, Buenos Aires.
- Di Fini, M. (2001). Estado e Identidad. El Problema de la Restitución de Restos como Mecanismo Revelador del uso Instrumental de la Identidad al Servicio de la Construcción de Hegemonía. *Razón y Revolución* N° 8, re-edición electrónica.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas Híbridas. Estrategias Para Entrar y Salir de la Modernidad*. Ed. Grijalbo.
- Endere, M. y Rolandi, D. (2007). *Legislación y Gestión del Patrimonio Arqueológico. Breve Reseña de lo Acontecido en los Últimos 70 Años*. *Revista Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología* XXXII.
- Endere, M. (2011). Cacique Inakayal. La Primera Restitución de Restos Humanos Ordenada por Ley. *Corpus. Archivos virtuales de la Alteridad Americana*, Vol.1, N°1, <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/corpus>.
- Gustavsson, A. (2011). Estrategias del Museo Etnográfico J. B. Ambrosetti frente a la Restitución de Restos Humanos. *Corpus. Archivos Virtuales de la Alteridad Americana*, Vol. 1, N° 1, 1er semestre, <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/corpus>.
- Hertz, R. 1990 [1907]. *Contribución a un estudio sobre la representación colectiva de la muerte. La Muerte y la Mano Derecha*. Ed. Alianza.
- Jelin, E. (2002). *Los Trabajos de la Memoria*. Fondo de Cultura Económica.
- Lazzari, A. (Editor, 2011). *Reclamos, Restituciones y Repatriaciones de Restos Humanos Indígenas: Cuerpos Muertos, Identidades, Cosmologías, Políticas y Justicia*. *Corpus. Archivos Virtuales de la Alteridad Americana*, Vol.1, N°1, <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/corpus>.
- Martínez Sarasola, C. (2010). *De Manera Sagrada y en Celebración. Identidad, Cosmovisión y Espiritualidad en los Pueblos Indígenas*. Ed. Biblos.
- Moldes, B. y Entraigas J. (2007). *La Población Rionegrina durante la Época Territorial. Un Aporte al Conocimiento de las Principales Características Demográficas: 1884-1955*. En "Horizontes en Perspectivas. Vol I", Ruffini, Martha y Masera, Ricardo (coordinadores), Viedma, Legislatura de Río Negro y Fundación Ameghino.

- Oldani, K., Pepe, F., Añón Suárez, M. (2011). Las Muertes Invisibilizadas en el Museo de La Plata”. Corpus. Archivos Virtuales de la Alteridad Americana, Vol. 1, N° 1, 1er semestre <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/corpus>.
- Oldani, K., Pepe, F., Añón Suárez, M. y Harrison, P. (2009). Fueguinos en el Museo de La Plata: 112 Años de Ignominia. Colectivo GUIAS.
- Pepe, F., Añón Suarez, M. y Harrison, P. (2008). Identificación y Restitución: Colecciones de Restos Humanos en el Museo de La Plata. Colectivo GUIAS.
- Pepe, F., Añón Suarez, M. y Harrison, P. (2009). Iconografía: Los Prisioneros de la Campaña al Desierto, de la Isla Martín García al Museo de La Plata, 1886. Colectivo GUIAS.
- Pepe, F., Añón Suarez, M. y Harrison, P. (2010). Antropología del Genocidio. Identificación y Restitución: Colecciones de Restos Humanos en el Museo de La Plata. Colectivo GUIAS.
- Pérez, P. (2016). Archivos del Silencio. Estado, Indígenas y Violencia en Patagonia Central, 1878-1941. Prometeo Libros.
- Podgorny, I. (1995). Vitrinas y Administración. Los Criterios de Organización de las Colecciones Antropológicas del Museo de La Plata entre 1897 y 1930. CONICET/UNLP. Depto. Científico de Arqueología, Museo de La Plata.
- Prates, L. (2004). Arqueología de la cuenca media del río Negro (provincia de Río Negro): una primera aproximación, Revista: Intersecciones en Antropología, Editorial: Facultad de Ciencias Sociales (UNCPBA), Olavarría; p. 55 – 55, ISSN:1666-2105.
- Prates, L., Flensburg, G., y Bayala, P. (2010). Caracterización de los Entierros Humanos del Sitio Loma De Los Muertos (Valle Medio del Río Negro, Argentina), Magallania, (Chile). Vol. 38(1):149-164.
- Ramos, A. (2010). `Cuando la casa escondida apareció a la vista’. Memorias en y de desplazamiento, 4tas Jornadas de Historia de la Patagonia, Santa Rosa, 20-22 de Septiembre de 2010. Mesa 6. Subalternización y resistencia de los pueblos originarios en Argentina y Chile.
- Rocchietti, A.M. (1997). Arqueología: Una Perspectiva Latinoamericana. Jornadas de Arqueología de la Cuenca del Plata, Rosario, Escuela de Antropología, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad de Rosario.

- Rodríguez, M. (2011). “Casualidades” y “Causalidades” de los Procesos de Patrimonialización. Corpus, Archivos Virtuales de la Alteridad Americana, Vol. 1, N° 1, 1er semestre 2011, ISSN 1853-8037, URL: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/corpus>.
- Rojas Bahamonde, P. (2014). El descanso, un rito fúnebre mapuche. De muertes, mudas ontológicas y árboles en el mundo mapuche cordillerano, Valdivia, Tesis de grado, Universidad Austral de Chile.
- Smith, M. (1985). El Estudio Antropológico de la Política, en “Antropología Política”, Llobera, J (comp) ed. Anagrama, Barcelona, España.
- Swarz, M., Turner, V. y Tuden, A., (1966). Introducción a la Antropología Política. Polithical Anthropology Chicago, Aldine Publishing Company, pp. 1-41. Traducción de Cecilia García Robles y Guadalupe González Aragón, Revista Alteridades.
- Teobaldo, M. y Nicoletti, M. (2007). La Educación en el Territorio de Río Negro (pp. 273 -305) en “Horizontes en Perspectiva. Contribuciones para la Historia de Río Negro. 1884-1955”, Vol 1, Ruffini, Martha y Masera, Ricardo (coordinadores), Viedma, Legislatura de Río Negro y Fundación Ameghino.
- Turner, V. (1974). Dramas Sociales y Metáforas Rituales. En “Dramas, Fields and Methapors”, Ithaca, Cornell University Press.
- Verdesio, G. (2011). Entre las Visiones Patrimonialistas y los Derechos Humanos: Reflexiones sobre Restitución y Repatriación en Argentina y Uruguay. Corpus. Archivos Virtuales de la Alteridad Americana, Vol. 1, N° 1, 1er semestre, <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/corpus>.

Fuentes:

- Constitución Nacional Argentina, 1994
- Convenio 169 OIT, “Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes”, 1989.
- www.noticiasnet.com.ar/
- www.diarioaldia.com.ar/
- www.radioelarka.com.ar/
- www.legisrn.gov.ar/
- www.ilo.org
- www.iadb.org

EJE ARTE, LITERATURA Y SOCIEDAD

Coordinó María Teresa Sánchez

LAS RELACIONES DE PODER EN CRÓNICAS DE LEMEBEL A PARTIR DE UN ANÁLISIS DEL DISCURSO

CECILIA PICHÍÑAN¹

RESUMEN

El presente trabajo evidencia las relaciones de poder mediante el Análisis crítico del discurso, en las crónicas de Pedro Lemebel. En este sentido, afirmamos que el autor en sus relatos utiliza mecanismos y procedimientos de enunciación que evidencian un uso particular de la lengua. Por lo tanto, daremos cuenta de la formación de palabras, en tanto, neologismos y subjetivemas, que el narrador crea para dotar de voz al oprimido.

PALABRAS CLAVE: Lemebel-Subjetivemas-Neologismos

Los relatos de Pedro Lemebel se enmarcan en la narrativa de finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Esas narrativas tienden a cuestionar el silenciamiento de las minorías identitarias y muestran nuevas formas de concebir las subjetividades. Estos mecanismos y procedimientos de enunciación pueden visualizarse en sus crónicas. Para este caso en particular nos ocuparemos de una selección de relatos que pertenecen a sus obras: *Loco afán. Crónicas de sidario* (2009); *De perlas y cicatrices* (2010); *Háblame de amores* (2013) respectivamente. Para nuestro recorrido, partiremos del Análisis Crítico del Discurso -en adelante ACD- para analizar de manera específica las estrategias escriturales que evidencian las relaciones de poder en las crónicas. Por esta razón, registramos los neologismos y los subjetivemas, que el narrador crea para dotar de voz al oprimido. Estas categorías tienen un carácter revelador que nos posibilitará alcanzar nuestro objetivo. Recordemos que, un neologismo es denominativo si designa un concepto nuevo, propio de la realidad que nos rodea y que tenemos la necesidad de denominar,

¹ Cecilia Verónica Pichiñan. Centro Universitario Regional Zona Atlántica. Argentina. Seminario Obligatorio de Investigación Lingüística.

mientras que los subjetivemas expresan una visión subjetiva de una entidad conocida y se pueden calificar de estilísticos (Guilbert, 1975, pp 37-58).

La bibliografía consultada sugiere que la literatura de Pedro Lemebel se enmarca en el espacio de la demostración de una sociedad que está siendo apropiada y reapropiada por sujetos que comienzan a sentir como suyos espacios que antes les eran negados. Identidades que habían sido silenciadas y ensombrecidas, son tomadas por el cronista quien se hace cargo de una discusión social y política a través de una respuesta a la vez lingüística y discursiva (Rojas, 2019, p. 86). En este sentido, buscaremos profundizar aspectos lingüísticos propios de la narrativa del autor chileno que nos permitan demostrar nuestra hipótesis que de algún modo exceden las apreciaciones realizadas por Rojas en el texto mencionado más arriba.

En las páginas sucesivas abordaremos el ACD de Van Dijk² (2003), los métodos de ACD de Wodak³ (2016) y de la teoría de la enunciación de Filinich⁴ (1998) respectivamente, para analizar las mencionadas relaciones de poder que en general van en detrimento de las clases minoritarias. En el caso de Lemebel, el cronista crea un universo “otro”, el de las clases minoritarias, lo logra mediante construcciones metafóricas, ironías y descripciones de personajes y situaciones que ocurren en el espacio urbano. En este sentido, si bien toman un hecho factual, se aleja de la crónica periodística. Como lo plantea Rojas, la forma novedosa de hacer discurso en Lemebel es mediante la lengua con la que crea un artificio, el del ruido. Para simbolizar en ese ruido (in)significante pero imposible de desatender el lenguaje-ruido, de un habla reciente, imposible de desoír (2019, p. 91).

Como se ha venido sugiriendo, a partir de una metodología cualitativa e inductiva, registramos las categorías semántico-discursivas que son propias y particulares del

2 Desde el ACD de Teun Van Dijk (2008) se entiende al “poder social en términos de control, en tanto, habilidad que presupone la existencia de un poder básico. En tanto, acceso privilegiado a recursos sociales escasos, como la fuerza, el dinero, el estatus, la fama, el conocimiento, la información, la cultura o varias formas de discurso y comunicación pública. El poder de los grupos dominantes puede estar integrado en las leyes, las reglas, las normas, los hábitos e incluso, en el consenso general” (p 207).

3 Según Ruth Wodak, “las estructuras dominantes estabilizan las convenciones y las convierten en algo natural, es decir, los efectos del poder y de la ideología en la producción de sentido quedan oscurecidos y adquieren formas estables y naturales. En este sentido, la resistencia es considerada una ruptura de las convenciones y de las prácticas discursivas estables, como un acto de creatividad” (2003, p 15).

4 Es necesario “atender a las formas vacías cuya significación se realiza en el acto del discurso [...] indicadores de la deixis, demostrativos, adverbios, adjetivos que, organizan las relaciones espaciales y temporales en torno al sujeto” (Filinich, 1998, 16).

universo de significación⁵ construido por Lemebel que demuestran la producción y la reproducción del abuso de poder o de la dominación.

A este respecto, entendemos que el ejercicio de lenguaje es una acción cuya significación depende de las relaciones estructurales, de sus elementos, de los interlocutores implicados y sus circunstancias espacio-temporales (Filinich, 1998, p. 9).

El corpus seleccionado para nuestro análisis está constituido por las siguientes crónicas: “Nalgas lycra, sodoma disco”, “Loco afán”, “Los mil nombres de María Camaleón”, “Raphael (O la pose amanerada del canto)” de *Loco afán. Crónicas de sidario* (2009); “Campanas del once” de *De perlas y cicatrices* (2010); “Cacerolazo gay”, “Un huevo no es un pollo” de *Háblame de amores* (2013).

En función de nuestro análisis, nos interesa resaltar de la crónica aspectos mencionados por Susana Montes⁶ como el borramiento entre la representación y la experiencia. La autora asevera que la crónica urbana comienza a mostrar acontecimientos dolorosos en términos sociales de manera cada vez más cruda y directa, mimetizándose con la realidad-ficción en la que transcurre la vida cotidiana (2014, p 234). Estas características expresadas por la autora podemos visualizarlas en las narraciones de Lemebel de manera concreta que nos permiten demostrar cuestiones relacionadas a las minorías abordadas por el narrador.

En un primer acercamiento a sus textos observamos que la creación de neologismos y subjetivemas es el modo que utilizó el narrador para resignificar lo marginal y esto muestra cómo ejerce el poder la élite chilena en tanto, hegemonía. En este aspecto, como afirma Rojas (2019) lenguaje en su literatura evidencia un conocimiento sobre las restricciones dadas por los prestigios lingüísticos, la valoración de algunos usos por sobre otros. Por lo tanto, se viste de la lengua no prestigiada y alza una batalla de resignificación⁷ (p. 87). Entendemos que es justamente la lengua no prestigiada la que se enaltece en la narración cargándose de palabras nuevas, abriendo nuevos sentidos, resignificando espacios y personas.

5 El significado de los discursos no se encuentra solo en sus contenidos, sino también en las formas lingüísticas que estos poseen. Se sostiene, así, que los sujetos sociales transmiten significados tanto mediante lo que dicen, como mediante la forma en que dicen lo que dicen (Marchese, 2016).

6 Montes, A. (2014) *Políticas y estéticas de representación de la experiencia urbana en la crónica contemporánea*. 1ª Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Corregidor.

7 Lemebel lleva adelante una construcción discursiva que excede la necesidad de comunicarse, ampliando el abanico de posibilidades lingüísticas a estilos y formas intencionadas de construir discursos, en las que el lenguaje no es solo un medio, sino que también es capaz de significar por sí mismo (Rojas, 2019, 89-90).

Coincidimos con Rojas (2019) en que sus narraciones en tanto escritura que genera un lenguaje nuevo alumbrar el espacio de oscuridad que no considera el orden patriarcal (p. 91). En este sentido, se evidencia que para alumbrar ese espacio de oscuridad se apoya en los personajes que son condición de posibilidad de un nuevo decir, mediante su cotidianidad, su corporalidad, entre otros aspectos.

Una de las protagonistas más relevantes en sus narraciones es “la loca”, el personaje que delata el error, la falla [...] es la fisura que se oculta, es la protagonista que re-ocupa los espacios que habían sido designados por el aparato de poder (Rojas, 2019, p 94). En la crónica “Nalgas lycra, sodoma disco” de *Loco afán. Crónicas de sidario* (2009) el narrador expone a esa comunidad que bordea los límites de la ciudad:

Al borde de la Alameda, casi topándose con la iglesia colonial de San Francisco, la disco gay luce su ala meada en el neón fucsia que chispea el pecado festivo. [...] Allí la maricada desciende la amplia escalera de medio lado, como diosas de un Olimpo Mapuche. [...] Casi reinas, si no fuera por esos hilvanes rojos de la basta apurada. Casi estrellas, de no ser por la marca falsa del jeans tatuada a media nalga (Lemebel, 2009, p 71).

En este fragmento se observa el sustantivo *maricada*, neologismo creado por el narrador que tiene implícito a un colectivo social concreto. Es decir, las travestis pobres de la ciudad son parte la *maricada*⁸. Además de pobres poseen sangre autóctona, son las casi, las que no llegan a ser, son las *depre-sidas*⁹ de las crónicas, acechadas por el virus que anticipa la muerte.

En otra crónica de la misma obra¹⁰, se advierte que las que mueren de sida son las locas, pobres y prostitutas que no tienen acceso al tratamiento contra el SIDA. Para ello, crea los sobrenombres que evidencian que están enfermas:

Existe una gran alegoría barroca que empluma, enfiesta, traviste, disfraz, teatraliza o castiga la identidad a través del sobrenombre. Toda una narrativa popular del loquerío que elige seudónimos. [...] De esto nadie escapa, menos

8 Categoría focal: expresa el objetivo comunicacional o el punto de orientación de la emisión (señalización).

9 “Nalgas lycra, sodoma disco” *Loco afán. Crónicas de sidario* (2009) p.72.

10 “Los mil nombres de María Camaleón” de *Loco afán. Crónicas de sidario* (2009).

las hermanas sidadas [...] De esta forma, el fichaje del nombre no alcanza a tatuar el rostro moribundo, porque existen mil nombres para escamotear la piedad de la ficha clínica. [...] La Lúsida, La Sui-Sida, La Insecti-Sida, La Depre-Sida, La Esperanza Rosa, La Ven-Sida (Lemebel, 2009, p 87).

Como puede observarse en el fragmento anterior, el narrador mediante el neologismo *sidadas* define el estado de salud de *las locas* agobiadas por la cercana muerte. En el mismo sentido, con el subjetivema *loquerío* delimita un grupo social concreto que es oprimido por la lógica neoliberal. Además, el narrador realiza composiciones yuxtapuestas¹¹ con guión para darles un nombre propio y a la vez visibilizar la condena de la enfermedad mortal.

Otros de los personajes elegidos por el narrador son los de la política chilena de la dictadura y la reciente democracia. En la crónica “Campanas del once” de *De perlas y cicatrices* (2010) específicamente se refiere a Pinochet y sus seguidores: “Todo está en calma y hay mil quinientos policías para re-prevenir cualquier desorden. Casi todo es igual el primer once, como si de antemano se escenografiara el teatro crispado de una nueva puesta en escena” (Lemebel, p. 41). En la derivación¹² del verbo prevenir quedan implícitos los chilenos que no son aliados de la dictadura pinochestista. Esto evidencia que quien mantiene el orden en las calles de la ciudad, quien detenta el poder concretamente lo hace de manera violenta.

Más adelante, en la misma crónica el narrador describe un hecho habitual concreto peyorativamente, adjetivando al grupo social que se liga a la figura del dictador chileno: “Así, muy temprano, las familias milicas, arrastrando empleadas y perros, se dan cita frente a la casa del capitán general. [...] Cada año las ancianas pinocheras llegan con su banderita a cantarle el Happy Birthday para Augusto” (Lemebel, 2010, p 43). De este modo, marca quienes pertenecen a la élite chilena con el subjetivema *pinocheras*, además se vislumbra la crítica y la burla con quienes están de acuerdo con la dictadura de Pinochet, los pinochetistas. En este sentido, la categorización¹³ respecto de los adeptos a la doctrina de Pinochet, pinochetistas se carga semánticamente en el devenir del relato y se recategoriza en pinocheras.

11 Esta forma de composición ortográfica funciona sin síntesis ortográfica completa pero manteniendo dos lexemas unidos por un guión, y es de uso muy frecuente en Lemebel. Son estas precisamente las construcciones que producen una mayor dualidad semántica, al funcionar como ideas individuales pero a la vez generar un sentido nuevo. (Rojas, 2019, 97)

12 Derivación: añadir una palabra a un prefijo (o más de uno) o un sufijo (o más de uno); también se pueden combinar prefijo y sufijo.

13 Categorizar: proceso por el cual un individuo asigna a otra persona, objeto o situación una serie de propiedades que son las que construirán ese objeto, esa situación o esa persona.

Esta perspectiva crítica propia del cronista chileno muestra las relaciones de poder, donde este siempre es ostentado y detentado por un sector de la sociedad chilena que actúa en detrimento de la clase baja.

En la crónica “Un huevo no es un pollo” de la obra *Háblame de amores* (2013) en el mismo sentido marca la hipocresía del Estado y sus cómplices:

¿Quiénes hablan de la vida y la familia con la boca llena de espermios vinagres? La misma derecha miliguera cómplice del crimen a mansalva [...] este pastel podrido es segregación clasista. Que tengan guaguas como conejas las ricas que tienen servidumbre que les crían a sus nenes blanquitos [...] Si ellas no quieren, pueden hacerse el aborto de dos mil dólares en el fundo o con el médico de la familia y después llegar regias al cóctel [...] Tampoco se crean las damas zorrijuntas que llegar al aborto es una gimnasia recreativa (Lemebel, 2013, p 207-209).

En este relato utiliza varias creaciones de términos para realizar su crítica acérrima a la derecha. Por un lado, imparte una defensa feminista hacia las mujeres pobres y por lo tanto sin derechos, que quedan expuestas a bejaciones por no contar con recursos económicos, de salud, etc. A su vez, mediante el subjetivema *miliguera* o la composición *zorrijuntas* carga de negatividad la imagen de la clase alta de Chile.

La composición *zorrijuntas*¹⁴ caracteriza a las mujeres ricas de Chile, las interpela, las delata en su hipocresía y marca concretamente las desigualdades sociales vigentes. Un recurso constante en la prosa de Lemebel es escribir sobre estrellas de la canción internacional, que en sus textos muchas veces se vuelven gente común. Este es el caso de la crónica “Raphael (O la pose amanerada del canto)” de *Loco afán. Crónicas de sidario* (2009) donde describe al cantante español a través del léxico que en general, utiliza para hablar de *las locas*:

Raphael ha hecho una producción de su propio personaje [...] revirtiendo la mofa de sus imitadores al acentuar los pestañazos de su canto [...] al reafirmar el plumereo irónico de su gestualidad [...] el mismo se mimetiza en la pirueta

14 Zorrijuntas: unión de los lexemas zorra y juntas para denominar irónicamente a las mujeres ricas que se oponen al aborto legal en Chile.

culifrunci de su actuación. [...] cuando le pidieron que firmara el libro de las estrellas, Rafa puso su firma y después se sentó en el libro, estampando sus nalgas ajadas. [...] En una pasada elección española, Raphael le dio su apoyo a la derecha y dijo que por fin se le hacía justicia al general Franco (Lemebel, 2009, pp 181-182).

En esta cita se observan tres términos que definen al cantante en su conocido amaneramiento pero ligado al universo travesti y esta estrategia narrativa permite visualizarlo burlescamente. *Pestañazos* en la narrativa lemebeliana se refiere al encuentro entre la travesti y el cliente, en tanto colisión sexual, de cuerpos deseantes. *Plumereo* alude al bailoteo con boas de plumas que realizan las prostitutas travestis en los cabarets en sus shows. Culifrunci es una composición de los lexemas culo y fruncido que adjetiva a la prostituta travesti o al hombre homosexual que se refiere a quien concretamente oculta su genitalidad. La función semántica de estas palabras está ligada al comportamiento de las prostitutas travestis y en ese sentido, el narrador las usa para exacerbar los modales habituales de Raphael y burlarse de él.

Conclusión

A modo de conclusión, retomamos las aseveraciones de Rojas que fueron el punto de partida de nuestro análisis lingüístico. A este respecto, el crítico advierte que en Lemebel se encuentra una tendencia clara a la composición ortográfica, sobre todo del tipo yuxtapuesto con guión del que no existe registro en un autor literario. Este recurso le sirve en las crónicas para crear discursos complejos con críticas cifradas, pero no se trata de un recurso frecuente en español, lo que hace aún más interesante analizar su escritura (Rojas, 2019, 101). A partir de nuestra profundización sobre aspectos lingüísticos en la escritura de Lemebel podemos afirmar que en sus crónicas lleva a cabo estrategias escriturales que muestran un uso particular de la lengua. En sus textos relata un hecho factual y crea un universo ficcional cargado de figuras retóricas propias de la poesía. A partir de la creación/invención de palabras muestra las relaciones de poder que siempre van en detrimento de las clases minoritarias, en tanto muestra quien tiene y ejerce el poder socialmente.

En este aspecto, recurre a la formación de subjetivemas y neologismos mediante composiciones ortográficas y derivaciones, que exaltan a personajes, situaciones y espacios desde la posición del oprimido. Visibiliza aquello no mirado por otros cronistas o lo dicho de modo simple, de manera conmovedora y potente. Esa “lengua imposible de desoír” (Rojas, 2019, p 101) con la que crea términos para decir lo que dice y el modo en que lo dice la particularizan y la vuelven única y disidente en la literatura latinoamericana.

Bibliografía

Filinich, M. (1998) *Enunciación*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Filinich, M. (1998) “La perspectiva en la narración: una guía para la lectura”. Colección Pedagógica Universitaria, (29) 167-186.

https://www.uv.mx/cpue/colped/N_29/la_perspectiva_en_la_narraci%C3%B3n.htm

Guilbert, L. (1975). *La créativité lexicale*. París: Larousse. Cabré, M. T. (1989). La neología efímera. En J. Massot (Coord.), *Miscel·lània Joan Bastardas*, 1 (Estudis de Llengua i Literatura Catalanes, XVIII) (pp. 37-58). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Lemebel, P. (2009) *Loco afán. Crónicas de sidario*. 1º ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Seix Barral.

Lemebel, P. (2010) *De perlas y cicatrices*. 1º ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Seix Barral.

Lemebel, P. (2013) *Háblame de amores*. 1º ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Seix Barral.

Montes, A. (2014) *Políticas y estéticas de representación de la experiencia urbana en la crónica contemporánea*. 1ª Ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Corregidor.

Rojas, H. (2019) “Habla como hombre: el ruido en las crónicas de Pedro Lemebel” *Revista Clepsydra*, (18) 85-106. Universidad de Chile-Conicyt. DOI: <https://doi.org/10.25145/j.clepsydra.2019.18.04>.

Van Dijk, T. (2016) Análisis Crítico del Discurso. Critical Discourse Analysis. *Revista Austral de Ciencias Sociales* (30) 203-222. DOI: 10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10

Wodak, R. y Meyer, M. (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*. 1º Edición. Editorial Gedisa, S.A. Paseo Bonanova, 9 1º-1ª 08022 Barcelona, España.

EJE ARTE, LITERATURA Y SOCIEDAD

Coordinó María José Bahamonde

EL TEATRO DE LA ALEGRÍA: TITERES EN LA COMARCA DE VIEDMA Y PATAGONES EN LAS PRIMERAS DECADAS DEL SIGLO XX

MONTSERRAT GAYONE¹

RESUMEN

El artículo recupera las prácticas de Teatro de Títeres desarrolladas en la escuela n° 8 de Carmen de Patagones a partir de los relatos de las exalumnas en el Taller de la Memoria, junto a fotografías y publicaciones relacionadas con experiencia piloto que tuvo lugar en Patagones entre (1937 y 1945). Un primer análisis habilita la búsqueda de relaciones entre la experiencia de los titiriteros de la comarca y la de José León Suarez impulsada junto al grupo Lilulí por el maestro Luis Iglesias.

PALABRAS CLAVE: escuela nueva-teatro de títeres – redes culturales

TITERES, ARTISTAS, NIÑOS MAESTROS EN LAS EXPERIENCIAS ESCOLANOVISTAS DE LA PRIMERA MITAS DEL SIGLO XX

La batuta que esgrimo es luz fantástica

Mi atril, las alas de una mariposa (de La Clave Encantada. Gorostiza 1943)

INTRODUCCIÓN

Una fotografía del retablo de la escuela n° 8 muestra a los muñecos asomados a escena, que con sus cabezas talladas, los rostros pintados y vistiendo sus trajes de actuación a la espera de que se levante el telón. Esta imagen que asoma en el archivo nos remite al teatro de títeres, una práctica muy extendida en las escuelas argentinas y Latinoamérica entre las primeras décadas del siglo XX. El maestro, pedagogo y escritor Uruguayo Jesualdo Sosa atendiendo las particularidades del lenguaje artístico de los títeres, señalaba la importancia de incluirlos tempranamente en las

¹Montserrat Gayone docente Depto Educación UNSUR e ISFD 86. Participa del PGI: La configuración del Nivel Inicial. Experiencias, instituciones y sujetos en el Alto Valle de Río Negro (...) dirigido por la Dra. Glenda Miralles y la Prof. Rosana Cipressi. FaCE (UNComahue). Argentina.

experiencias educativas “Ellos son el principio del teatro. Y lo son porque el títere es un juguete. (...) el juguete es parte de su propia vida, lleva algo de su yo. (Sosa 1944: 247). Nos proponemos entonces analizar las experiencias educativas en relación con el arte y la literatura en la Comarca de Viedma y Patagones y otras experiencias innovadoras.

UNA ESCUELA NUEVA PARA UNA NUEVA SOCIEDAD

En las primeras décadas del siglo XX el incipiente debate pedagógico se vio fortalecido en la Argentina por los procesos de democratización política y social que acompañaron al Yrigoyensismo. Las experiencias escolanovistas que comenzaron a extenderse tomaron relación con la naciente Liga Internacional de la Educación Nueva, constituida en Calais en 1921. Las ideas que allí se debatieron estaban fuertemente influenciadas por el movimiento pacifista, surgido en la primera guerra mundial y la necesidad de transformar no solo la escuela, sino la sociedad en su conjunto. Una de sus resoluciones - alejar el fantasma de la guerra, educando a los niños y a los jóvenes en la cooperación y la solidaridad- da cuenta del clima y las preocupaciones del período entreguerras. El pedagogo Adolphe Ferriere, impulsor de la Liga, sostenía que la escuela europea se había formado para la obediencia sin ocuparse del desarrollo del sentido crítico, planteando en consecuencia: “Lo que la escuela necesita es un cambio completo y no sólo en lo relativo a los programas y los métodos, sino en el concepto que se tiene de la escuela, del niño, del maestro” (citado en Palacios, 2010: 55). Este posicionamiento fundacional nos orienta a relacionar, en el contexto de las particularidades nacionales, las transformaciones sostenidas por las experiencias de la Escuela Nueva con el cambio cultural y social.

En Argentina fueron impulsadas por maestros y profesores, mayoritariamente mujeres, que en muchos casos se destacaron como pedagogas, conferencistas, dirigentes gremiales y que incluso llegaron a ocupar cargos jerárquicos en el sistema educativo estatal. Sus experiencias ocuparon un importante espacio en las publicaciones de la prensa pedagógica y también en la prensa general de la primera mitad del Siglo XX y generaron polémicas al establecer diferencias con el normalismo. Sin embargo, no es posible encontrar tradiciones puras, ni en el campo de la pedagogía, ni en el de la cultura, sino que estas se constituyen a través de combinaciones complejas y articuladas con los cambios sociales y culturales que caracterizaron al período de entreguerras. Estos cambios incluían la participación activa del niño, el rol del maestro y la relación entre la

escuela y la comunidad. Siguiendo a Carli (2004) distinguimos en los relatos la apertura al medio social y cultural que se manifiesta en la integración de los proyectos educativos a los contextos locales.

LILULÍ, EL CUADERNILLO VIAJERO

El hallazgo del ejemplar de *La clave encantada*² de producción artesanal, con el sello y la firma de María Teresa Rucci, directora de la escuela N° 8 en la tapa, nos habilita a relacionar la experiencia reformista de la escuela 8 de Patagones³ con la del Maestro Iglesias en la escuela rural de Tristán Suarez, sobre la que se han publicado numerosas referencias e investigaciones que iluminan nuestro trabajo. Iglesias recupera sus experiencias pedagógicas en varias publicaciones; la primera fue *Viento de estrellas* (1950) que recoge la expresión creadora de los niños, formaba parte también del grupo Liluli, que presentaba sus obras de títeres en el patio de la escuela. También hacen referencia al trabajo conjunto de los artistas con el maestro Iglesias y a la publicación del Liluli las memorias de Gorostiza publicadas en *De Guerras y amores* (2012). Aporta detalles desconocidos sobre la publicación del Liluli y relata la formación del grupo literario del que participan intelectuales, docentes y artistas. Las relaciones que pudimos establecer entre las memorias de Gorostiza y las de Luis Iglesias en *Confieso que he enseñado* (2004), nos brindan elementos valiosísimos para caracterizar y analizar comparativamente las prácticas educativas, en especial los Títeres y la escritura creadora, de ambas experiencias. Interpretamos las relaciones establecidas entre estos grupos de escritores, artistas y maestros como redes culturales⁴ configuradas en el hacer en común, que propiciaron lazos de confianza e intereses comunes posibilitando el intercambio de trabajos y experiencias.

Llegado este punto, realizamos algunas observaciones sobre el caso de la escuela 8. Si bien la reforma Fresco-Noble fue el ámbito de producción de la experiencia piloto de la

²El ejemplar que perteneció a Teresita Rucci está preservado en el Museo Emma Nozzi. *La clave encantada* (1943) se publicó en los Cuadernillo Lilulí, impresos en el taller gráfico Gross de Avellaneda (Bs As). Se vendían por adelantado para costear su producción a un peso moneda nacional contra entrega de un vale. Los que sobraban se ofrecían en las librerías. Forma parte del archivo patrimonio del Museo Emma Nozzi

³La ciudad de Viedma, capital de la provincia de Río Negro, y la ciudad de Carmen de Patagones, al SO de la provincia de Buenos Aires, a pesar de estar en provincias distintas, están históricamente integradas.

⁴Devés Valdés define el concepto de redes intelectuales como “el conjunto de personas ocupadas en los quehaceres del intelecto que se contactan, se conocen, intercambian trabajos, se escriben, elaboran proyectos comunes, mejoran los canales de comunicación y, sobre todo, establecen lazos de confianza recíproca (2007: 30).

escuela N° 8 de Carmen de Patagones, las prácticas educativas impulsadas no pueden ser consideradas como la “aplicación” de modelos pedagógicos puros sino que “combinan elementos de distinta procedencia haciendo lugar a continuidades y rupturas en la conformación de los modelos escolares” (Finocchio y Romero, 2011: 12). Como se expuso en trabajos anteriores (Cipressi y Gayone, 2021) (Miralles y Gayone, 2022), consideramos las prácticas educativas como acciones que, guiadas por algún tipo de esquema teórico, habilitan al docente a comprender su propia práctica y también a interpretar la de sus colegas, compartiendo formas de pensamiento y prácticas, que pueden ser transformadas.

TERESITA RUCCI, UNA MAESTRA INNOVADORA

Teresita Rucciformó parte del primer grupo de egresados del Normal de Viedma en 1920⁵ y al año siguiente ingresó al cargo de maestra de grado en la escuela N°8 de Patagones, llegando a la dirección en 1931.⁶ La actuación más conocida de Teresita Rucci está relacionada con su labor como directora de la escuela N°8, pero también fue destacada su participación gremial en la Asociación de Maestros de la provincia de Buenos Aires⁷, en tiempos los que las condiciones del trabajo docente eran inestables y no existía un régimen jubilatorio para el sector. En relación a sus lecturas y formación docente, colaboró con la *Revista de Educación*, de la provincia de Buenos Aires.⁸ Esta revista, junto al *Monitor de la Educación Común* y la publicación de la Asociación de Maestros, forma parte del catálogo de la Biblioteca de la institución.⁹ Del repaso de dicho catálogo es posible inferir la preocupación permanente por la formación y actualización pedagógica que caracterizó a los maestros de la época. Los docentes no sólo eran incentivados por las

5 En 1917 se creó la Escuela Normal Popular de Viedma en la que egresaron los primeros maestros en 1920, habilitados para dictar clases en los primeros grados de la escuela primaria.

6 Entre 1900 y 1914 se crearon en el Territorio de Río Negro 22 escuelas oficiales, de las cuales solamente dos de ellas -la N°2 de Viedma y la N°13 de General Roca- tenían habilitado el ciclo superior (Teobaldo y García, 2002: 13-36). En el mismo período, en 1910, en la localidad de Carmen de Patagones el área urbana contaba con 5 escuelas elementales, 1 complementaria, privadas religiosas y 3 en la zona rural (Nozzi, 1971: 40). Cabe destacar que la escuela N°8, fundada en 1908, inició su actividad en el ámbito rural y hacia 1931 fue incorporada al radio urbano, creciendo a la par de la población, contando para esa fecha con 283 estudiantes (Reseña histórica institucional. Redondo, 1974).

7 La Asociación de Maestros de la provincia de Buenos Aires fue constituida en 1900; se caracterizaba, según Gindin (2010), por su autonomía y la inclusión de una agenda de demandas gremiales y educativas.

8 Revista de Educación. La Plata. Enero de 1940.

9 Escuela San Martín. Inventario al día 27 de abril de 1946. 46 páginas. Firmado por la directora saliente María Teresa Rucci y la directora entrante Eudolia Ruano. Archivo del Museo Regional Emma Nozzi.

autoridades educativas a leer sino también a escribir y compartir sus experiencias en la prensa pedagógica (Finocchio, 2009).

Las maestras de la escuela N° 8 también tenían acceso a las publicaciones de experiencias de pedagógicas innovadoras. Distinguimos en el inventario de la biblioteca escolar: *La imprenta en la escuela* y *La cooperación en la escuela* ambas de Herminio Almendros; *Hacia la escuela mejor* de Luis Álvarez Santullano; *Hacia la Nueva Escuela* de Rosa Sensat; obras de Lorenzo Luzuriaga como *La reforma Educacional* y *La educación nueva* y *La literatura infantil* de Jesualdo, entre otros.¹⁰ Casi en forma simultánea con su publicación en España, se llevaba a la práctica el proyecto del periódico escolar en línea con las experiencias de Emilio Almendros, quien junto a otros representantes de las Pedagogías innovadoras impulsaba en España las técnicas de Freinet. A Teresita Rucci le llegó la cesantía en abril de 1946, dejó la escuela pero no se alejó de sus colegas que la reconocieron por sus experiencias pedagógicas innovadoras.¹¹

RECORRIENDO CAMINOS Y CONSTRUYENDO REDES ENTRE MAESTROS POETAS Y ARTISTAS.

Entre 1939 y 1945, el periódico *Despertar* se constituyó en el principal articulador de las prácticas educativas, dando cuenta en sus páginas de las relaciones sociales entre la escuela 8 y los vecinos, comerciantes, instituciones sociales y culturales y la población en su conjunto, con una distribución bimestral de 220 ejemplares. Su lectura permite recrear paseos por el río, recorrer las plazas y las calles de Patagones, visitar las bibliotecas, conocer las opiniones de funcionarios, vecinos y artistas que aparecen plasmadas en las entrevistas y también en las voces y los proyectos de los estudiantes de la escuela. El periódico escolar comenta sus páginas la creación de la Biblioteca Central de la escuela 8, que lleva el nombre de Martín Fierro y nuevas bibliotecas ambulantes. Refiere también a la visita de poetas y artistas -como el caso de la poetisa chilena Gabriela Mistral y el concertista argentino Honorio Sicardi quienes protagonizan encuentros con

10 En el catálogo aparece el nombre de los libros sin seguir un nomenclador definido, la fecha de edición y editorial se consignó sólo en algunos casos.

11 Teresita Rucci no era pedagoga, no publicó su experiencia, ni sus memorias, pero nos legó las notas de su diario y el archivo institucional de la experiencia piloto, que se negó a entregar a las autoridades cuando fue cesanteada en 1946. El archivo está bajo el resguardo del Museo Regional Emma Nozzi en Carmen de Patagones.

los niños. Podemos señalar que los mencionados elementos le imprimen a la propuesta educativa el carácter de proyecto cultural¹².

En relación a los títeres, una entrevista a la señorita Evangelina de 4° grado¹³ anuncia la presentación de la obra *Caperucita* y la inauguración del retablo, cuyo nombre, “El teatro de la Alegría” puede distinguirse en una fotografía. Los mismos muñecos, caracterizados una y otra vez, son quienes representan a los personajes de cada nueva obra, ya se trate del *Martín Fierro*, *Caperucita Roja* o de *Platero* en Titirilandia. La puesta en escena de las obras estaba a cargo de 4° grado, posiblemente la señorita Evangelina recurriera, como muchas maestras en esa época, a las orientaciones para la confección de los muñecos, trajes y la escenografía, del libro de Irene Cuenca, disponible en la biblioteca escolar. Desde otra perspectiva, poniendo atención en las particularidades del lenguaje artístico de los títeres y las características de los niños, Jesualdo recomienda sus prácticas argumentando que la escala empieza en los títeres,¹⁴ en la importancia de la experiencia que el niño va a vivir con el objeto. Considera que la característica del teatro de títeres está dada por la simplicidad, la esquematización del muñeco que prepara una serie de piezas con sentido más profundo que la simple caricatura y en el golpe de mazo, que es su síntesis. Distinguimos dos publicaciones en el catálogo de la biblioteca: *Títeres de la Andariega* de Javier Villafañe (1936) y *La clave encantada* de Carlos Gorostiza (1943)¹⁵ publicada en la serie de Cuadernillos Liluli.¹⁶ Nos detendremos a hojear en el cuadernillo: en la contratapa un retrato a lápiz del reconocido dramaturgo Argentino, quien con veintidós años de edad, estaba haciendo sus primeras armas de escritor y titiritero. El grupo editor se presenta en la tapa con estas palabras: “Liluli: cuadernillos militantes de prosa y poesía, agrupa a jóvenes argentinos de pareja inquietud y ruta decidida [...] Liluli: viene para aventar la voz inédita ardida en la plenitud de la fe, y para sumarla al coro inaugural de los nuevos tiempos” (Gorostiza, 1943: 61). *La Clave Encantada* es considerada por el dramaturgo como sus primeros pasos por el campo de la

12 Véase el periódico *Despertar* de los años 1943 y 1944.

13 *Despertar*. Escuela San Martín. Año V, N° 15, 1943.

14 “Ellos son el principio del teatro. Y lo son porque el títere es un juguete [...]. El juguete es parte de su propia vida, lleva algo de su yo [...]. Cuando el niño es quien lo concibe y lo saca del anonimato de “cosa” en sí, el juguete consume su actividad, o mejor, resume esa actividad” (Sosa, 1944: 247).

15 Ver más en <http://www.lanacion.com.ar/1919964-carlos-gorostiza-el-patriarca-del-teatro-nacional>

16 Escuela San Martín. Inventario al día 27 de abril de 1946. 46 páginas. Firmado por la directora saliente María Teresa Rucci y la directora entrante Eudolia Ruano. Archivo Institucional. Museo Regional Emma Nozzi.

cultura Gorostiza (2012) ofreciendo algunas pistas sobre los inquietos jóvenes del grupo Liluli. Cuenta que comenzó escribiendo los editoriales de la *Revista Oral*, publicación que contenía poesía, música y opiniones y que inspirada bajo la influencia de José Ingenieros, había nacido “porque de alguna manera teníamos que filtrarnos por las hendijas que nos dejaba la década infame” (Gorostiza, 2012:55). Comenta que años más tarde forman Liluli, con el maestro Luis Iglesias, los poetas Miguel Etchebehere y Oscar Arberás, los escritores Felipe Rossi, el escritor y traductor Floreal Mazia y el sindicalista Alberto Lema.

DE LECTURAS Y ENCUENTROS CON POETAS EN LA COMARCA

Leemos en las páginas de *Nueva Era* noticia de la visita de una poeta viajera

La primera poetisa de Sud América pasó por Patagones y Viedma [...]. Gabriela Mistral procedía de Bahía Blanca, donde el día anterior diera una conferencia [...]. La popular poetisa fue saludada en la estación del F.C. Sud. [...] concurren a la estación niños de la escuela n° 8, su directora y personal docente haciéndole entrega de un ramillete de flores (*La Nueva Era*, 7/5/1938, s/r).

El mencionado encuentro invita a seguir construyendo la cartografía de esta red que relaciona una escuela de la Nord Patagonia Argentina con las experiencias reformistas y el naciente proyecto cultural latinoamericano¹⁷. A través de publicaciones, suscripciones, cartas y encuentros personales, la comunidad educativa de la escuela conoce a la poetisa y educadora, como también a otros reconocidos artistas que llegaron a la Comarca. Estos encuentros, propiciados por los docentes parecen inspirarse en las reflexiones del profesor Alonso Criado, quien afirmaba que el trato directo de los estudiantes con un poeta, un dramaturgo, un novelista o un orador no sólo reporta conocimiento y amplía criterios, sino que permite escuchar de cada uno de ellos su opinión sobre los principios generales del arte y de las letras en particular (Bombini, 2003). El encuentro constituye una experiencia en la que confluyen la cultura escolar y la cultura popular y da cuenta de las redes culturales que relacionaban las experiencias educativas, artísticas y culturales en la

17 Nos referimos al que surge a partir de la Reforma Universitaria y que entroncando con la Revolución Mexicana convocó a Gabriela Mistral a sumarse al proyecto de alfabetización encabezado por Vasconcelos y Henríquez Ureña, a las ideas que inspiran a Gorostiza a llamar Maestro a Román Rolan y a nombrar Liluli a los cuadernillos artesanales que a los que se suscriben algunas maestras, como en el caso de la directora de la escuela N° 8 de Carmen de Patagones. Ver Luque (2013), Biagini (2018) y Gorostiza (2012).

primera mitad del siglo XX. Es en el contexto de la proclamada hora de América y del surgimiento del ideal de la unión latinoamericana que cobran sentido las palabras de los jóvenes, artistas y militantes de Liluli. En sus recuerdos, Gorostiza evoca a Javier Villafañe como un compañero de ruta, como un hermano. Cuenta que siguiendo sus consejos crearon “El Retablo de la estrella Grande”. Aprendieron a esculpir y a pintar los personajes y comenzaron a ofrecer funciones en hospitales, clubes y escuelas rurales, entre ellas la del maestro Iglesias. En ese camino escribió las obras que luego se publicaron en *La clave encantada*: “Aproveché, que en aquel tiempo estaba enamorado de ‘Platero y yo’, de Juan Ramón Jiménez y escribí Platero en Titirilandia. La obrita gustó a mis amigos y luego a los chicos y entonces, como también estaba enamorado del Quijote, escribí ‘El Quijotillo’” (Gorostiza, 2012: 78).¹⁸

UN CIERRE PROVISORIO PARA SEGUIR ANDANDO....

Para esta presentación, nos propusimos hacer una nueva lectura de las prácticas educativas considerando algunos de los productos culturales que formaron parte de la experiencia reformista que se desarrolló en la escuela N° 8 de Carmen de Patagones durante los años 1937-1946. Nos centramos en presentar el periódico de la escuela *Despertar* y el cuadernillo *La Clave Encantada*, estableciendo algunas relaciones entre las prácticas educativas de la institución con las experiencias del maestro Iglesias y del grupo Lilulí. Al acercarnos a las experiencias del movimiento cultural de la época pudimos resignificar la visita de Gabriela Mistral a la Comarca, en su itinerario sudamericano.

Las redes culturales trazadas entre las experiencias de Tristán Suarez con la de Patagones echan luz sobre la llegada del movimiento escolanovista en la Comarca, fundamentalmente de la mano de Rucci y abren horizontes para construir una cartografía que dé cuenta de las redes, las relaciones y las prácticas comunes de diversas experiencias.

Los títeres nos llevaron a recorrer distintos caminos. Comenzamos por el anuncio en el periódico de la presentación de una obra de los alumnos de 4° grado de la escuela. Luego, el hallazgo de la publicación de *La clave encantada*, en los cuadernos de Liluli, nos puso

¹⁸Los cuadernillos se vendían por adelantado, se entregaba un vale por un peso moneda nacional, los que sobraban se ofrecían en las librerías.

en contacto con un grupo de jóvenes, artistas y militantes que, en el marco del movimiento reformista, impulsaban un proyecto cultural con una nueva identidad que proyectaba su mirada hacia Latinoamérica. En el camino recorrido volvimos a encontrarnos con el maestro Iglesias y los dibujos y la escritura libre en *Viento de estrellas*. Finalmente, volvimos al retablo, donde las maestras, niñas y niños oficiaban de titiriteros y compartían la experiencia de dar vida a los “simples muñecos”.

Además, la llegada de Gabriela Mistral pone en evidencia la relación entre la cultura escolar y la cultura popular a partir de las redes de experiencias educativas, artísticas y culturales de la época que permitió el intercambio de ideas y la circulación de significados, como así también la formación y visualización del movimiento de escuela nueva.

Las experiencias educativas escolanovistas en el recorrido realizado, no aparecen como modelos pedagógicos puros, sino que se construyen a partir de combinaciones asociadas a los cambios sociales y culturales. Maestros, intelectuales y artistas militantes que se agrupan “colándose por las hendijas que les dejaba la década infame” (Gorostiza, 2012:55), que construyen redes para publicar y distribuir sus publicaciones, viajeros que comparten una nueva identidad latinoamericana.

BIBLIOGRAFÍA

Biagini, Hugo (2018). *La reforma Universitaria y Nuestra América*. Buenos Aires: Octubre.

Bombini, Gustavo (2003). *Los arrabales de la literatura. La Historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria en la Argentina (1870-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Carli, Sandra (2004). Escuela Nueva, cultura y política en H. Biagini y A. Roig (Dir.). *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX*. Tomo I. Buenos Aires: Biblos.

Cipressi, Rosana y Gayone, Montserrat (2021). Formación docente y prácticas educativas entramadas en la Comarca de Viedma - Patagones (1916 -1945). Ponencia presentada en las *XXI Jornadas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana*. 21 de octubre, UNIPE.

Despertar. Periódico escolar (1939-1945). Museo Regional Emma Nozzi. Carmen de Patagones.

Devés Valdés, Eduardo (2007). *Redes intelectuales en América Latina. Hacia la constitución de una comunidad intelectual. Chile*. Santiago de Chile: Colección Idea, Universidad de Santiago de Chile.

Finocchio, Silvia (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

Finocchio, Silvia y Romero, Nancy (2011). *Saberes y prácticas escolares*. Rosario: Homo Sapiens.

Gindin, Julián (2010). Sobre las asociaciones docentes de comienzos del Siglo XX. Trabajo presentado en el *Seminario Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação. Associações e Sindicatos de Trabalhadores em Educação*, 22 de abril, Universidad Federal Fluminense

Gorostiza, Carlos (1943). La clave encantada. Títeres para niños en *Cuadernillos Liluli*. Buenos Aires: Talleres Gráficos GROSS

Gorostiza, Carlos (2012). *De guerras y de amores. Poemas 1939-1944 y otros escritos íntimos*. Buenos Aires: Colihue.

Iglesias, Luis F. (1950). *Viento de estrellas. Antología de creaciones infantiles*. Echeverría: Experimental.

Iglesias, Luis F. (2004). *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires: Papers.

Luque, Gabriela (2013). Gabriela Mistral, una maestra chilena en el proyecto latinoamericanista. En Luque, Gabriela et al. *América Latina, palabras en acción. Intelectuales y discursos. 1910-1950*. Río Gallegos: UMPA.

Miralles Glenda y Gayone Montserrat (2022) Haciendo música de sueños vengo... La escuela N° 8 de Carmen de Patagones (1937–1946) y experiencias escolanovistas Ponencia presentada en *IX Jornadas de Historia de la Patagonia, Trelew. 19, 20 y 21 de octubre de 2023*.

Palacios, Jesús (2010). *La cuestión escolar*. Buenos Aires: Colihue.

¿POR QUÉ LEER Y ESCRIBIR LITERATURA EN EL PROFESORADO DE BIOLOGÍA? RELATORÍA DE UNA EXPERIENCIA DE TALLER LITERARIO EN EL PESB DEL IFDC DE SAN ANTONIO OESTE

MARIANA DOMÍNGUEZ¹

RESUMEN

Numerosas investigaciones han reconocido y puesto en valor la lectura de textos literarios en cualquier carrera de Educación superior, al entender que los/as estudiantes deben formarse de manera integral, no solo como futuros/as profesionales expertos/as en su área, sino también como personas y lectores/as críticos/as. Desde esta concepción y ante el reconocimiento de una necesidad formativa, se llevó a cabo un Taller literario en el Profesorado de Educación Secundaria en Biología del Instituto de Formación Docente Continua de San Antonio Oeste, experiencia que se presenta en esta relatoría.

PALABRAS CLAVE: Taller literario – Profesorado de Educación Secundaria en Biología – Lectura crítica – Escritura creativa

LA PLANIFICACIÓN

Numerosas investigaciones desarrolladas especialmente en México y España (Ramírez Leyva, 2020) han reconocido y puesto en valor la lectura de textos literarios en cualquier carrera de Nivel superior, entendiendo que los/as estudiantes deben formarse no solo como profesionales expertos/as en su área, sino también como personas capaces de establecer diálogos con obras artísticas, sensibilizarse ante diversas realidades, conectar con los/as otros/as y asumir una postura sensible y fundamentada ante diversos temas (Antuña Rivera, 2018).

En este sentido, acompañar a estudiantes de Educación superior en la lectura y escritura de textos que pueden ser muy diferentes de los propios de su disciplina apunta a la ruptura de la formación de un “lector de género” y se propone –en cambio– la construcción de un lector crítico que abarca la literatura especializada pero a la vez la excede (López Casanova, 2015: 123). Esta apertura a nuevos géneros textuales los/as lleva a desarrollar

¹ Profesora en Letras (UNS, Argentina) y Magistra en Enseñanza del Español como L1/L2 (UCádiz, España). Docente del área de Lengua y Literatura del Instituto de Formación Docente Continua de San Antonio Oeste, Río Negro, Argentina.

y acumular “un arsenal más abarcador de herramientas lectoras que, en alguna medida, pueda combinarse y ponerse en juego en lecturas siguientes” (López Casanova, 2015: 129).

Pero además, la lectura y la escritura constituyen herramientas epistémicas para desarrollar, revisar y transformar el propio saber, e incluso para potenciar la capacidad de entender la realidad y orientarse en el mundo (Martín Valdunciel, 2013: 7), y por esto es posible afirmar que la Literatura potencia la alfabetización en sentido crítico, ya que “la actitud y la aptitud para criticar la realidad y situarse ante ella están en íntima relación con la posibilidad de contar con bases intelectuales sólidas ligadas al desarrollo de la lengua en sus múltiples y complementarias manifestaciones” (Martín Valdunciel, 2013: 6).

Estas necesidades y/o carencias en la formación inicial del Profesorado de Educación Secundaria en Biología han sido reconocidas incluso por la Dirección de Nivel Superior, al proponer en 2019, para un eventual cambio del plan de estudios, la inclusión de una unidad curricular vinculada a los lenguajes estéticos expresivos. Es por esto que, en el año 2022, desde el espacio de Alfabetización académica se diseñó un Espacio de Definición Institucional con la dinámica de un taller literario, para que los/as estudiantes de todos los años pudieran leer y animarse a escribir textos que abordaran un tema ya conocido desde la ciencia -los cinco sentidos- pero esta vez desde el lenguaje literario.

En su planificación, los propósitos de este Taller eran los de aportar a la formación docente integral de los/as estudiantes del PESB a través del cuestionamiento y la transgresión de la formación de los/as alumnos/as como “lectores de género”, ofrecer un espacio para la expresión y el juego con el lenguaje fomentando la confianza en la propia palabra de los/as estudiantes, y como resultado incentivar la participación de este Profesorado en la Maratón Nacional de Lectura a través de la elaboración y distribución de fanzines con sus producciones literarias.

LA EJECUCIÓN

En el desarrollo del Taller se llevaron a cabo cinco encuentros, uno para cada sentido. Además, se realizó una reunión de cierre para planificar la participación del Profesorado en la Maratón Nacional de Lectura, que -a pedido de los/as estudiantes- cambió su objetivo.

Para el primer encuentro del Taller, se les dio a los/as estudiantes una consigna sumamente abierta, que consistía en que llevaran una foto muy querida para compartir con sus compañeros/as. Entonces, se les ofreció el concepto de *punctum* (Barthes, 1989) para que trataran de identificar el *punctum* de su fotografía, eso que los/as atraviesa cuando la miran. A continuación, en voz alta se leyeron algunos textos del escritor y actor Mauricio Kartun, subidos a su perfil de Facebook y contruidos a partir de fotografías propias o compradas en “mercados de pulgas”. Luego de esta lectura compartida, los/as estudiantes tuvieron que escribir un texto de género libre a partir del *punctum* que habían identificado en la fotografía que habían llevado.

Para el segundo encuentro del Taller, los/as estudiantes tenían que elegir un aroma especial para ellos/as y “atraparlo” en un frasco para compartirlo. Primero, trataron de adivinar cuáles eran los olores de sus compañeros/as, y luego compartieron por qué lo habían elegido y hacia qué lugar o situación los transportaba. Posteriormente, se leyeron en voz alta varios fragmentos de la novela *Asco* de Carolina Perrot, especialmente en los que aparecían olores muy asquerosos y presentes. Entonces, la consigna de escritura consistió en escribir un cuento en el que su protagonista sintiera un olor muy fuerte y repugnante, investigara y persiguiera ese olor, y luego se encontrara con algo inesperado. El tercer encuentro del Taller fue para el tacto. Primero, los/as estudiantes leyeron fragmentos de la blognovela *El diario del niño burbuja* de Belén Gache y poemas de *La melancólica muerte del chico ostra* de Tim Burton. Luego, exploraron texturas de todo tipo y las tocaron detenidamente, para seleccionar una de ellas. A continuación, tuvieron que crear y describir un personaje que fuera un/a niño/a muy extraño/a y en cuyo cuerpo hubiera texturas no convencionales. Algunas preguntas disparadoras (pero no excluyentes) fueron las siguientes: ¿Cómo nació? ¿Qué características tiene? ¿Quiénes son sus padres? ¿Cómo reaccionó su entorno cuando nació? ¿Quiénes lo criaron y cómo? ¿Dónde vive? ¿Cómo es su infancia? ¿Qué ventajas le otorga su condición? ¿Qué problemas tiene a raíz de su aspecto?

Para el cuarto encuentro, los/as estudiantes debían traer una receta muy conocida y dominada por ellos/as. En el Taller, se leyeron los cuentos “El budín esponjoso” de Hebe Uhart y “Desayuno perfecto” de Alejandra Kamiya, y posteriormente los/as estudiantes tuvieron que tomar su receta para, a partir de ella, narrar una historia en la que esta actuara como marco y se fuera mezclando con la situación contada.

En el último encuentro de lectura y escritura, los/as estudiantes se encontraron con un montón de libros para explorar, de los que debían leer sus tapas y contratapas (sinopsis). Luego, en una actividad de escritura rápida, tenían que escuchar canciones instrumentales e imaginar qué historias podían acompañar, y a partir de esto escribir las “contratapas” de esos libros. Finalmente, los/as estudiantes debían elegir una canción que les gustara mucho y diseñar y escribir la contratapa del libro que pudiera pertenecer a esa canción.

LA REPERCUSIÓN

Como en toda propuesta de enseñanza, hay siempre una instancia posterior a la ejecución en la que podemos revisar nuestra propia práctica como docentes y reflexionar sobre los sentidos que se pusieron en juego en las actividades, el planteo de las consignas, la respuesta de los/as estudiantes frente a las tareas, etc.

A lo largo del Taller, los/as estudiantes manifestaron estar a gusto con la propuesta y entendieron –al mismo tiempo– que el acercamiento a ciertos lenguajes diferentes del académico y científico constituía una necesidad en su formación inicial. Es por esto que participaron activamente de la resolución de las consignas y el debate en el aula.

Sin embargo, la poca frecuencia con la que la mayoría de ellos/as lee textos literarios generó algunas dificultades en el análisis y la discusión de los textos propuestos para la lectura y debate. En la literatura, los textos ofrecen mucho pero también le demandan al lector que termine de construir el sentido a través del reconocimiento de aquello que no está dicho explícitamente pero sí insinuado para ser inferido, desafío que estos/as lectores/as no pudieron resolver por sí solos/as. Algo similar sucedió con algunas metáforas, que no pudieron reconocer como tales y, en consecuencia, fueron leídas por ellos/as desde su literalidad.

Además, mucha de la actividad del Taller se limitaba a los encuentros de lectura y comienzo de la escritura, en los que esbozaban algunas ideas para continuar escribiendo en sus hogares pero que luego –en general– no concretaban. Esto se resolvió acordando una fecha límite en la que compartir sus textos en un foro virtual, para que la instancia de leer los textos de todos/as no se perdiera.

Al finalizar todos los encuentros y la publicación de los textos en los foros, se organizó una reunión para planificar la participación del Profesorado de Educación Secundaria en Biología en la Maratón Nacional de Lectura. La primera idea era que los/as estudiantes

organizaran experiencias de lectura y escritura sobre los sentidos para que otros/as alumnos/as del Instituto pudieran disfrutar de ellas. Sin embargo, los/as estudiantes presentaron otra idea en la reunión, que fue finalmente la que se concretó.

Para la Muestra de Carreras que se realiza todos los años, se armó un stand del PESB en el que se mostraba lo realizado en el Taller y se invitaba a los/as visitantes a experimentar con los sentidos. Además de ofrecerse el acceso a un libro compilatorio con las consignas y los textos resultantes del Taller, había también dos experiencias sensoriales posibles: en una de ellas, se presentaban fotografías de autor (reconocidas y premiadas en concursos internacionales) y se invitaba a los/as visitantes a reconocer cuál era el *punctum* que los/as atravesaba en cada foto; en la otra, había frascos disponibles con aromas “atrapados” de la naturaleza de la localidad (el mar, el cangrejal, plantas nativas del monte, etc.) para que los/as visitantes los olieran detenidamente y “viajaran” a través de ellos hacia algún lugar de nuestra zona o hacia algún recuerdo en particular.

La participación del Taller en la Muestra de Carreras fue más significativa que si hubiese sido parte de la Maratón Nacional de Lectura, ya que se relaciona con lo que los/as estudiantes quisieron mostrar de su Profesorado, con la identidad que poco a poco quieren imprimirle a su carrera. Desde esta perspectiva, se fortalece la formación de un/a docente que puede establecer relaciones entre diversos lenguajes, asumir una postura sensible y fundamentada ante diversos temas, y comprender la realidad en su complejidad para actuar en ella y transformarla, tal como señalan Martín Valdunciel (2013) y Antuña Rivera (2018).

Los textos literarios demandan un tipo de lectura que otro tipo de textos (científicos y académicos) simplemente no posibilitan, y por eso es fundamental enfrentar a estudiantes de todas las carreras de Nivel superior a diversos lenguajes artísticos, tanto verbales como plásticos, musicales, corporales, etc. Este es un propósito para el que se pretende continuar trabajando en el Instituto de Formación Docente Continua de San Antonio Oeste, desde diferentes espacios curriculares, de definición institucional u otros, siempre contemplando el ida y vuelta entre docentes y estudiantes.

LIBRO RESULTANTE DEL TALLER

AAVV (2002). *EDI Laboratorio literario: Exploro mis sentidos desde la Literatura*. Instituto de Formación Docente Continua de San Antonio Oeste. Profesorado de

Educación Secundaria en Biología. Disponible en:
[<https://drive.google.com/file/d/1HOFQroXMECXyP1JzxIEoXD77nDnb0Wlh/view?usp=sharing>].

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Antuña Rivera, O. (2018). Pasión por la lectura: una propuesta eferente-estética para formar universitarios lectores. En: Ramírez Leyva, E. M. (Coord.). *La biblioteca universitaria como espacio de formación de lectores*. México D.F.: UNAM, pp. 67-85.
- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- López Casanova, M. (2015). Textos especializados y textos literarios en talleres universitarios iniciales. Fundamentos para su articulación en el material didáctico. En: Campos Fernández-Fígares, M. et al. (Eds.). *Releyendo. Estudios de lectura y cultura*. León: Universidad de León, pp. 123-138.
- Martín Valdunciel, M. E. (2013). La lectura como herramienta epistémica en la enseñanza superior. *Álabe*, (8), pp. 1-20.
- Ramírez Leyva, E. M. (Coord.) (2020). *La formación de lectores más allá del campo disciplinar*. México D. F.: UNAM.

EJE LENGUAJE, COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN: ESCRITURA, LECTURA Y TECNOLOGÍA DIGITAL

Coordinó Alba Eterovich

LA ESCRITURA CREATIVA DIGITAL EN LA PLATAFORMA WATTPAD. EL CASO DE *EVANESCENT* Y *WHISPERS HOUSE* DE MARY SCHECHTEL

Mailen Campos¹
Camila Bichara²

RESUMEN

En el presente trabajo indagamos acerca de cómo se manifiesta la escritura creativa en Wattpad por medio de *Evanescent* (2018) y *Whispers House* (2021) de Mary Schechtel. Los resultados muestran que, en la interacción de los modos visuales y textuales, se construye una escena visual compuesta por elementos propios de la novela y de la plataforma web. Estos convergen en múltiples significados transgreden la escritura profesional en la primera visualización de la obra y la interacción entre autor y lector.

PALABRAS CLAVE: Escritura creativa; Wattpad; Modos

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene el propósito de indagar acerca de cómo se manifiesta la escritura creativa en Wattpad. Para ello, analizamos dos casos: *Evanescent* (2018) y *Whispers House* (2021) de Mary Schechtel. Partimos del supuesto de que dicha plataforma modifica los modos de escribir al vincular lo textual y lo visual, lo que lleva a desbordar los límites de la escritura profesional (García Carcedo, 2018; Lopez Velasco, 2017).

¹ Profesora de Lengua y Comunicación Oral y Escrita. Universidad Nacional del Comahue-CURZA, Argentina. maggicampos2014@outlook.com

² Estudiante avanzada del Profesorado en Lengua y Comunicación Oral y Escrita. Universidad Nacional del Comahue-CURZA, Argentina. luz8_2000@outlook.com

Los antecedentes de lo que hoy se denomina ‘escritura creativa’ tienen que ver con aquella práctica que la escuela argentina reconoció como expresión escrita (Bratosevich, 1980) o escritura de invención (Alvarado, 2013) y a la cual se le atribuyen fuertes relaciones con la libertad expresiva, la espontaneidad y la invención, ideas que tienen como referentes iniciales a los pedagogos europeos Celestin Freinet y Gianni Rodari. Maite Alvarado prefiere hablar de escritura de invención en tanto considera que la cultura escolar ha vaciado el término ‘creativa’ al ponerlo en relación con prácticas de entretenimiento, de relleno, de instancias espontáneas desligadas de esfuerzo o trabajo (Alvarado, 2013).

El término *creativa* cobra relevancia tanto por su significado etimológico (en la lengua latina: del verbo *creare*: hacer, crecer, nacer, producir) como por otras atribuciones que recibe en la actualidad. La forma adjetiva del verbo ‘crear’ comienza a utilizarse recién a partir del siglo XIX y, atribuida a la escritura, implica necesariamente el reconocimiento de un proceso de producción con alcances particulares. Al mismo tiempo, también actualizamos la palabra “creativa” con el aporte de Ricardo Marín (1985), quien plantea que la creatividad tiene que ver con lo nuevo y lo valioso en un contexto social o cultural determinado. Lo nuevo, en tanto modificación de lo existente, y lo valioso, en el sentido superador de lo anterior. Su aporte coincide además con el de Rodari porque considera que todos los seres humanos podemos ser creativos. Entonces, la pregunta que nos hacemos es qué significado adquiere la escritura creativa y cómo se manifiesta en la plataforma Wattpad.

Para dar respuesta a este interrogante partimos del concepto de “escritura creativa” y su diversidad de concepciones. Por un lado, están los que la entienden desde una perspectiva ambigua y monomodal, ya que sus definiciones se centran en ofrecer técnicas para escribir en un formato físico más que en realizar una descripción del concepto (Timbal-Duclaux, 1993; Frank, Rinvolucrí & Martínez Gila, 2012; Barella, 2015). Por otro lado, están aquellos autores que la conciben desde una perspectiva conceptualizada y multimodal, tales como Salgado Regueiro y Gómez Sánchez (2014), García Carcedo (2018) y Lopez Velasco (2017). Ellos argumentan que la escritura creativa es aquella práctica que desborda los límites de la escritura profesional a través, o no, de la ficción, y cuyo objetivo es la originalidad y la búsqueda de efectos adicionales a la comunicación. Pero lo que convierte a esta concepción en la elegida para el desarrollo

de la investigación es que la relacionan con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Por lo tanto, afirman que la escritura creativa es multimodal, pues en ella se da lugar a una poeticidad cuya creación se debe al diálogo entre los modos, el medio digital —Wattpad—y los lenguajes. Estos modos de representación de significados que se hallaban relativamente separados ahora se encuentran cada vez más estrechamente entrelazados. Así, en la fase final del proceso de creación, el procesamiento de textos y la autoedición integran la logística del diseño visual en la construcción del texto, lo que permite convertir el lenguaje artesanal en un lenguaje universal para la visualización del texto —tipos, cuerpos de letras y demás—, como base fundamental para el marcado de las arquitecturas textuales (Cope y Kalantzis, 2009).

El análisis del corpus se enmarca en la lingüística textual y en la semiótica discursiva, particularmente referido a los textos multimodales y el concepto de macroestructura semántica (Herrero, 2006). Este último permite establecer relaciones entre el texto y la escritura creativa, mientras que la multimodalidad, definida por Carrier (2001), posibilita comprender al texto como una interacción de sonidos, palabras e imágenes que se realiza en un soporte y con un “objetivo de significación”. Los teóricos Cope y Kalantzis (2009) entienden las relaciones entre los distintos modos (verbal, visual y auditivo) como escenas que representan significados. Así, las interrelaciones entre lo verbal, lo visual y lo auditivo se entrelazan y los textos multimodales adquieren representación social, organizativa, contextual e ideológica. Esto facilita preguntarnos qué significados adquieren dichos modos en las obras de Mary Schechtel publicadas en Wattpad y cómo se vinculan esos significados entre sí dentro de esa plataforma digital.

La plataforma de autopublicación Wattpad fue creada por Allen Lau e Ivan Yuen en 2006. Se caracteriza por crear ‘comunidad’ de escritores, quienes publican sus propios textos creativos. Como todo texto literario necesita su lector, la plataforma permite la interacción entre autor-lector; lector-lector; texto-lector-autor. (Benito Rando, 2019). Su interfaz se compone de manera similar a la de otras redes sociales -seguir a usuarios, comentar e indicar “me gusta”-, unida a la posibilidad de que los creadores publiquen sus obras, que otros usuarios puedan comentar, añadir anotaciones al margen y compartir la historia. También permite seguir a otros usuarios, unirse a foros de discusión temáticos, agregar una historia a la biblioteca privada o a una lista de lectura pública (López Casanova, 2020). Para publicar es necesario tener una cuenta, la edad mínima de 13 años

para crearla y completar la información requerida sobre la obra³.

Esta breve descripción de la plataforma se debe a que, para nuestra investigación, nos centramos en dos textos de la escritora argentina de Wattpad, Mary Schechtel: *Evanescence* (2018) y *Whisper House* (2021), que corresponden a su primera y última novela publicadas en dicho sitio web. Esta elección se fundamenta en el hecho de que fue ganadora de los premios Wattys⁴ en 2017 y 2020 otorgados por la plataforma y finalista en 2018 y 2021. Además, Schechtel oficia de embajadora de Wattpad para la comunidad hispana y es colaboradora oficial de sus redes sociales.

Para dar cuenta del supuesto de que dicha plataforma modifica los modos de escribir, al vincular lo textual y lo visual, lo que lleva a desbordar los límites de la escritura creativa profesional (García Carcedo, 2018; Lopez Velasco, 2017), seguimos la metodología cualitativa, específicamente el estudio de caso, y analizamos las dos novelas, *Evanescence* (2018) y *Whisper House* (2021), focalizando en las interrelaciones entre lo textual (verbal), lo visual (imágenes fijas y móviles) y el modo en que adquieren una significación en Wattpad, que desborda los límites de la escritura profesional.

METODOLOGÍA

Para analizar la relación entre ‘lo visual’ y ‘lo textual’ partimos de la variable ‘escena visual’ (Cope y Kalantzis, 2009) como puerta de acceso al texto multimodal. La escena visual permite al usuario lector visualizar la macroestructura de la obra.

³ La información es el título, una descripción breve, los personajes principales, la categoría, las etiquetas, la audiencia principal, el idioma, los derechos de autor y la clasificación. Algunas, como “las etiquetas”, son opcionales y otras, como “la audiencia principal”, son solo visibles para los trabajadores de Wattpad. Ambas facilitan el trabajo del algoritmo, ya que favorecen la difusión de la obra en la plataforma y que más usuarios puedan leerla.

⁴ Wattpad tiene pequeños concursos literarios de semanas o meses de duración. Uno de los más relevantes son *The Watty Awards*, premios anuales para dar reconocimiento a cinco escritores de doce categorías diferentes. Se invita a los participantes a enviar novelas completas para ganar grandes premios, tales como la publicación de la obra por medio de la editorial de Wattpad o alguna compensación económica. La obtención de este reconocimiento posibilita que las obras tengan más popularidad y lecturas (Benito Rando, 2019).

Tabla 1. Variables e Indicadores

		Primera pantalla	Lo verbal (texto)	Lo visual (imagen)
<i>Evanescent</i> (2018) y <i>Whisper House</i> (2021)	Escena visual	Elementos propios de la novela	- Título - Síntesis argumental - Derechos de autor - Palabras clave - Tabla de contenido - Capítulos	- Imagen de portada - Personajes de la narración
		Elementos propios de Wattpad	- Barra de scroll - Botones de búsqueda - Botones de interacción - Elementos interactivos - Comentarios	Personajes asociados a personalidades de cine famosos

Fuente: elaboración propia

RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Examinamos la escena visual de la primera pantalla de las dos obras de Mary Schechtel -*Evanescence* y *Whisper House*-. Son textos ficcionales presentes en la plataforma digital que transgreden el carácter profesional pues favorecen la creatividad y la originalidad. Ambos poseen características similares en cuanto a la macroestructura propia de la obra y la plataforma. En el análisis se distinguen elementos propios del objeto “novela” y otros pertenecientes a Wattpad. Respecto de la novela, en ambos textos, aparece una portada, con título y el nombre de usuario de la autora. También hay una sinopsis, ubicada debajo de la portada, una aclaración de derechos de autor y una “Tabla

de contenido” que consiste en un índice con hipervínculos que llevan al lector a distintos capítulos de la historia. Por su parte, las características que Wattpad ofrece son una barra de scroll para facilitar el desplazamiento, botones de búsqueda y de interacción (por ejemplo, las “etiquetas”) y elementos interactivos (tales como la opción de acceder a otras lecturas, compartir el libro por redes sociales, agregarlo a la “biblioteca” o hacer un comentario).

De acuerdo con el análisis sobre los textos multimodales que plantean Cope y Kalantzis (año), a la hora de comprender la escena visual, se precisa profundizar en distintos niveles. Para esta investigación nos enmarcamos en los niveles representacionales, sociales y contextuales.

En *Evanescent*, la portada consiste en una imagen fija, en la que aparece el rostro fragmentado de una mujer. Predominan tonos oscuros y la presencia del título escrito con una mezcla de cursiva e imprenta mayúscula. Este último otorga un contexto a la imagen ya que vincula sus significados a la definición de “evanescencia”. Sin embargo, la representación es simbólica y abstracta porque, a partir de lo desarrollado por Cope y Kalantzis (2009), se puede asumir que la mirada de determinación y enojo de la mujer habilita varias interpretaciones centradas en un proceso tensional del mundo de la conciencia. Esta idea se refuerza con el aspecto textual, como las palabras claves, que indican acontecimientos conflictivos. Por ejemplo, los términos “misterio” o “desapariciones”.

En *Whisper House* la portada consta de un título con fuente gótica. Bajo este, la imagen retrata, en tonos sombríos y lúgubres, una mansión vieja y oscura rodeada de una neblina blanca. Se adjunta un logo conmemorativo que establece que el libro fue finalista de los premios Watty 2021. Además, se observa el nombre de la escritora.

En este caso, el título escrito replica un estilo misterioso y sombrío al presentar una estructura arquitectónica, la mansión que "susurra". Esta paradoja, identificada por la autora en la síntesis argumental, incentiva la curiosidad del lector. La portada posee un juego con las luces, lo que permite generar un espacio oscuro iluminado por la niebla, un aspecto popularmente destacado por producir confusión. Esto pone en eje el misterio y el suspenso, aspecto que reconoce la autora al utilizar dichos conceptos en sus palabras claves. La oscuridad que rodea la imagen, como término poético, inspira el miedo, da

cuenta de la presencia de una maldad, de sombras. Finalmente, a través de la mansión antigua, es posible encontrar diversos puntos de vista: una nostalgia del pasado, una crítica a la exuberancia y la burguesía, un espacio oculto y de difícil acceso que esconde o cuida algo.

Es en la interacción entre los elementos de la novela y de Wattpad que se producen la originalidad y los efectos adicionales a la escritura profesional (Salgado Regueiro y Gómez Sánchez, 2014; García Carcedo, 2018; Lopez Velasco, 2017). Por un lado, porque posibilita tener una visión completa de la macroestructura de la obra. Esto debido a que, desde un primer acercamiento, se puede acceder a su título, portada, palabras clave y sinopsis, como también se puede ver su índice de popularidad a través de los votos y cantidad de lecturas. Por otro lado, porque ocasiona la creación de un diálogo entre autor y lector, en el que se expresan las expectativas e intereses mutuos, pues accedemos a una nota de la autora -dando la bienvenida e invitando a leer- y a las perspectivas de los lectores mediante los comentarios.

En esta manera de acercarse a la macroestructura, tanto lo visual como lo textual constituyen elementos de suma importancia, ya que para construir una noción global de la obra es obligatorio prestar atención a ambos modos, la interacción que establecen entre sí y la forma en la que construyen significados en conjunto. En relación con esto, Mary Schetchel afirmó: “Hoy la palabra por sí sola no causa tanto impacto si no está acompañada por elementos visuales”. La autora también comentó sobre la facilidad que tiene la plataforma para la incorporación de imágenes, al asegurar que son “(...) la representación visual que da vida estética a la palabra escrita, un recurso que en Wattpad u otra plataforma digital está disponible a tan solo un *click* y otorga un plus de valor a las historias, comunicando un mismo mensaje”. Esto confirma que, a través de la coexistencia de ambos lenguajes (textual y visual), las plataformas digitales generan nuevas expresiones, en las que no solo se incluyen una manera alternativa de visualizar la macroestructura, sino otros modos de interacción entre quien escribe y quien lee. O, en términos de Cope y Kalantzis (2009), la escena visual de Wattpad genera “una interacción directa con el lector que permite (...) generar mayor empatía con el interlocutor” puesto que “(...) ayuda a los autores a saber si el mensaje (...) resulta significativo y/o agradable al lector” (Mary Schetchel, 2022).

CONCLUSIONES

En conclusión, Mary Schechtel utiliza las posibilidades multimodales de Wattpad -la interacción entre lo textual y lo visual- y desborda los límites de la escritura profesional, porque no solo utiliza el modo verbal de manera creativa, sino que, tal como se vislumbra en la primera pantalla de las novelas, despliega estrategias propias de los textos multimodales, estableciendo relaciones icónicas entre los personajes de la novela y las imágenes representativas de la portada. Tales estrategias permiten visualizar la macroestructura de la obra -la portada, el título, la sinopsis y su popularidad - y realizar un acercamiento más directo con la autora. Este desborde se logra también con las ‘notas’ y la sección de comentarios.

La escritura creativa digital de Mary Schechtel es un ejemplo más de las probabilidades que ofrecen las plataformas web de autopublicación para crear obras literarias que integren distintos componentes propios de la era digital. Estos espacios multimodales ayudan al escritor a crear obras, cuyas escenas visuales se caracterizan por la multiplicidad de significados que se crean a partir del diálogo entre medios o lenguajes. La vinculación entre lo visual y lo textual posibilitan la creación de efectos adicionales a la comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica. <https://docplayer.es/220908977-Escritura-e-invencion-en-la-escuela.html>
- Barella, J. (2015). *La magia de las palabras en la escritura creativa*. <https://elibro.net/es/ereader/uarm/44392?page=248>
- Benito Rando, A. Isabel. (2019). *Plataformas de Escritura Social: evaluación de Wattpad, Sweek, Me gusta escribir y Falsaria*. <https://zagan.unizar.es/record/85147>
- Bratosevich, Nicolás. (1980) *Métodos de análisis literario: aplicados a textos hispánicos*. Universidad de Texas
- Cope, Bill y Kalantzis, Mary. (2009). “A grammar of multimodality”. *The International Journal of Learning*, 16, 2, 361-425.
- Carrier, Jean-Piere. (2001) *Escuela y Multimedia*. Editorial Siglo XXI
- Frank, C., Rinvolucrí, M. & Martínez Gila, P. (2012). *Escritura creativa: Actividades para producir textos significativos en ELE*. SGEL
- García-Roca, A., & De-Amo, J. M. (2019). Jóvenes escritores en la red: un estudio

exploratorio sobre perfiles de Wattpad. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 18(3), 18-28. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.1968

Herrero Cecilia, Juan (2006) *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*. Ediciones de la Universidad de Castilla.

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=z6kYZSzlG4AC&oi=fnd&pg=PA13&dlng%C3%BC%C3%ADstica+textual+conceptos&ots=-e8s-TYIEQ&sig=qhI_AqnF5QeU7fFNrP5WVJF4zOE#v=onepage&q=ling%C3%BC%C3%ADstica%20textual%20conceptos&f=false

Thenon, Luis. (2013). *La escritura intermedial en la esena actual*. Diálogos Revista Electrónica de Historia, Volumen 14, N°2.

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409469X2013000200007&script=sci_arttext

López Casanova, Amanda. (2020). “La Interactividad en Wattpad una experiencia de Narrativa Digital en diálogo con la Didáctica del Lenguaje”

<http://hdl.handle.net/11349/22833> .

Ibáñez, R. M. (1985). PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA DE LA CREATIVIDAD. *Revista Española de Pedagogía*, 43(169/170), 455–471.

<http://www.jstor.org/stable/23764398>

Muñoz Arcentales, M. Katherine. (2017). *Análisis de la influencia de la aplicación Wattpad en el hábito de la lectoescritura con los estudiantes que cursan el séptimo semestre de la jornada matutina de la carrera de comunicación en la facultad de comunicación social de la universidad de guayaquil*.

<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/21129>

Salgado Regueiro, B. Gómez Sánchez, L. (2014). *EXPERIENCIAS DE ESCRITURA CREATIVA DIGITAL: HACIA UNA ALFABETIZACIÓN MULTIMEDIA*.

https://www.academia.edu/17846858/EXPERIENCIAS_DE_ESCRITURA_CREATIVA_DIGITAL_HACIA_UNA_ALFABETIZACION_MULTIMEDIA

Schechtel, Mary. [@MaryEstuardo2112]. (2018) *Evanescent*

<https://www.wattpad.com/story/107369971-evanescent>

Schechtel, Mary. [@MaryEstuardo2112]. (2021). *Whispers House*.

<https://www.wattpad.com/story/248490837-whispers-house>

Timbal-Duclaux, L. (1993). *La escritura creativa*. EDAF

Velasco López, Sara. (2017). *Escritura creativa en la era digital: el taller literario integrado en el currículo*. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/13188>

¿QUÉ, POR QUÉ Y PARA QUÉ INVESTIGAR SOBRE LAS MEDIACIONES QUE FACILITAN EL APRENDIZAJE EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS?

MARÍA CLAUDIA SUS¹

TERESA IURI²

TERESA BEDZENT³

TIPO DE TRABAJO: INVESTIGACIÓN PRÁCTICA EDUCATIVA

UBICACIÓN: Proyecto de Investigación N° 3 “Habitar las aulas universitarias: mediaciones que configuran una buena clase y facilitan el aprendizaje” directora María Claudia Sús-Co directora Teresa Bedzent-Asesora Teresa Iuri. Perteneciente al PROIN, 04/V120 del Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Período de ejecución 2022/2025. Aprobado por ORDENANZA N° 0084/2022.

RESUMEN

El presente trabajo se inscribe en el trabajo de investigación “Habitar las aulas universitarias: mediaciones que configuran una buena clase y facilitan el aprendizaje”.

El qué refiere a los significados y sentidos que los estudiantes y docentes construyen respecto a la forma de habitar sus aulas inmersos en el juego de las mediaciones de las que forman parte. Es decir, aquellas que hacen posibles las buenas clases.

Respecto al por qué recortamos la problemática de esta manera, tiene que ver con la posibilidad de retomar una temática que ya tiene su historia en el trabajo del equipo, pero se resitúa en otro nivel educativo: la universidad considerando el período 2019 a 2022; considerando dos momentos, el primero que acontece en una cotidianeidad naturalizada y el segundo que se desarrolla en un contexto impensable y altamente signado por la pandemia.

¹ Profesora en Ciencias de la Educación del ISFDn°25. Licenciada en Educación con Orientación en Diseño, coordinación y evaluación de la enseñanza. UNQ. Especialista en Metodología de la Investigación y Magíster Scientiae en Metodología de la Investigación Científica. UNER. Profesora Adjunta regular e investigadora de la UNCo. Participa de distintas jornadas en calidad de panelista y escribe artículos de la especialidad. csus@rnonline.com.ar

² Profesora en Pedagogía. Especialista y Magister en Didáctica (UBA). Ex docente regular de la carrera de Psicopedagogía del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la UNCo. Investigadora categorizada en Universidad. Asesora. Evaluadora. Capacitadora. Extensionista. Escribe artículos y libros sobre temas de su especialidad. fliagurmandi@rnonline.com.ar

³ Profesora y Licenciada en Psicopedagogía, Magíster en Psicología del aprendizaje. Docente e investigadora de la carrera de Psicopedagogía del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la UNCo. Capacitadora y Extensionista. tmbedzent@yahoo.com.ar

Y para finalizar, el para qué hace alusión a la necesidad de profundizar en las mediaciones, que en dos momentos distintos de la realidad universitaria, favorecieron buenas clases, instituyeron sentidos construyendo lugares simbólicos en los que los jóvenes y adultos pudieron alojarse a efectos de pensar distintas formas de transferencia colaborando con el mejoramiento de la enseñanza en nuestra carrera.

PALABRAS CLAVE: aulas universitarias- mediaciones- buena clase-aprendizajes

DESARROLLO

El presente trabajo como decíamos en el resumen se inscribe en el trabajo de investigación “Habitar las aulas universitarias: mediaciones que configuran una buena clase y facilitan el aprendizaje” aprobado por la Universidad Nacional del Comahue en el corriente año, ORDENANZA N° 0084/ 2022.

El qué refiere a los significados y sentidos que los estudiantes y docentes construyen respecto a la forma de habitar las aulas inmersos en el juego de las mediaciones de las que forman parte. Es decir, aquellas que hacen posibles las buenas clases, ya que instituyen sentidos y construyen lugares simbólicos en los que los jóvenes y adultos pueden alojarse, rescatando su singularidad para interactuar con otros.

Como proponemos en nuestro proyecto de investigación, trabajaremos sobre las distintas mediaciones que hacen posibles las buenas clases desde la voz de los propios integrantes: docentes y alumnos. Ello implica retomar una temática que ya tiene su historia en el trabajo del equipo, pero se resitúa en otro nivel educativo: la universidad considerando el período 2019 a 2022; que tiene en cuenta el transcurrir de sus clases en dos momentos, el primero que acontece en una cotidianeidad naturalizada y el segundo que se desarrolla en un contexto impensable y altamente complejo signado por la pandemia.

Esa realidad no puede ser ignorada y para poder reconceptualizarla, trabajaremos en este caso desde el discurso de los jóvenes y adultos que constituyen la población estudiantil universitaria y los docentes que sostienen sus cátedras con esos grupos. El qué investigaremos alude a cuestiones relacionadas a: ¿Cómo consideran se establece y sostienen las mediaciones necesarias para aprender? ¿Qué mediaciones visualizan como configurantes de una buena clase? ¿Qué lugar juega el docente como mediador y qué mediatiza? ¿Cómo caracteriza esas mediaciones considerando las clases en situaciones

de prepandemia y durante situación de ASPO⁴ y DISPO⁵? ¿Cómo se describen las mediaciones en los nuevos modelos de enseñanza? ¿Pueden identificarse mediaciones particulares según las asignaturas específicas de su carrera? ¿Qué mediaciones facilitan el aprendizaje? ¿Cómo se instala y sostiene la/s mediación/es necesaria/s para aprender en el aula virtual y presencial? ¿Qué estrategias y recursos didácticos colaboran en la instalación de mediaciones que favorecen los aprendizajes? ¿Las nuevas narrativas ofrecen mediaciones posibilitantes de experiencias de aprendizajes que favorezcan el aprendizaje colaborativo y de mayor sentido a lo que se aprende?

El objeto de estudio fue tomando cuerpo definitivo considerándose a partir de otras propuestas llevadas a cabo en años anteriores. Luego de casi 10 años de investigación y transferencia en esas temáticas, nuestro interés se acota en áreas cada vez más cercanas a la didáctica y a la construcción de saberes más cercanos al aula.

Durante los últimos cuatro años y definiendo el objeto como las “Mediaciones que facilitan el posicionamiento alumno desde un abordaje de las significaciones de los jóvenes”, el estudio se desarrolló en el marco del programa de Investigación: “Las prácticas educativas. Abordaje desde las experiencias y significaciones de jóvenes y adultos”.

Esta investigación retoma la problemática, la contextualiza en el aula y agrega a los decires de estudiantes la palabra de los docentes, lo que permitirá recuperar la visión de las buenas prácticas como sostiene Litwin, “para reconstruirlas reconociendo las dimensiones de análisis que se entrecruzan y avanzando en el conocimiento de la buena enseñanza” (1997, p.33), es decir, se realizará un análisis de los procesos de enseñanza en las distintas cátedras de nuestra universidad para luego favorecer mediaciones orientadas a promover procesos cognitivos de nivel superior, así como procesos de

⁴ “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” generada por la Pandemia COVID-19 fue dispuesto mediante Decreto de Necesidad y Urgencia N° 260/2020, 297/2020 y 325/2020, por el Poder Ejecutivo Nacional y mediante los Decretos N° 1/2020 y 325/2020 del Poder Ejecutivo de la provincia de Río Negro. De ahora en más ASPO

⁵ “Distanciamiento social Preventivo Obligatorio” Comienza en junio de 2020 por Decreto DNU 520/20, refrendado por un sin número de nuevos decretos nacionales y provinciales hasta abril de 2022, Res. M.S. 705/22. De ahora en más DISPO

pensamiento creativo y crítico de los contenidos disciplinares tendiendo a lograr un posicionamiento ético-político que humanice.

Tales consideraciones plantean la posibilidad de construir un nuevo perfil docente que pueda desarrollar diversas mediaciones en sus clases, que pueda comprender el significado y las dimensiones de su tarea (Dorfsman, 2012; Bárcena, 2020 y 1990; Barberá y Badia, (2001) sin que ello implique “mediatizar” el contenido constituyéndose en el centro del saber a transmitir y ni caer en posiciones aplicacionistas. El docente es un mediador por excelencia, de esa manera lo resaltan Rodríguez, Sánchez Álvarez y Rojas de Chirino (2008), Parra, (2014), Rivero (2021), que utiliza otras mediaciones para favorecer un acercamiento al conocimiento que conmueva al alumno, que lo implique en las tareas de aprendizaje despertando un interés genuino respecto al aprendizaje.

A partir de 2020, y por motivos del uso de la tecnología como único medio para sostener la educación, los escritos se centraron en la enseñanza virtual y las mediaciones necesarias para facilitar el aprendizaje en esas condiciones y la necesidad de revisar y continuar trabajando especialmente sobre las mediaciones tecnológicas (Beltramino, 2020; Rivero, 2021; Birgin 2020).

En un recodo comenzamos a mirarnos y mirar nuestras prácticas desde una visión crítica, contextualizada y situacional que intenta que fijemos la mirada en la posibilidad de construir mediaciones instrumentales y tecnológicas y estrategias creativas, en esta emergencia que hace de la virtualidad una obligación y genera incertidumbres tanto en docentes como en los estudiantes, pero construye puentes de colaboración que favorece su habitar las aulas. “Para que un sujeto en contextos de enseñanza y aprendizaje aprenda, es necesario que el Otro esté allí, que lo aloje” (Fazio, 2013, p.28, citado en Leoz, 2019, p. 129), que lo habilite, acompañando, sugiriendo, orientando y valorando sus avances y logros.

Para acotar, el término mediación refiere a la forma de relación del sujeto con algún objeto de su realidad y cobra significado particular según el ámbito en que se lo utilice: la filosofía, el derecho y la resolución de conflictos, la educación y la psicología del aprendizaje. Es sobre estas dos últimas donde haremos hincapié para dar cuenta de la perspectiva que nos referencia.

“En tanto enfatizan en la actividad constructivista del alumno, en la adecuación de los materiales al desarrollo cognitivo del estudiante, y en el involucramiento del docente en el diseño e implementación de las actividades en el aula más allá, de una mera provisión de información dentro del enfoque mencionado” (Iuri, 2019, p. 85).

El docente trabaja para programar un saber que debe, en el marco de una disciplina, ser enseñado y actúa sobre él para darle nuevas formas de representación que propicie su apropiación, construyendo mediaciones que faciliten el aprendizaje de los estudiantes.

Los “estudiantes”, es el término que nombra la posición que ocupan los jóvenes o adultos en el campo educativo, desde la que se relacionan con otros –docentes y pares- así como con el conocimiento. La posición que ocupan es relacional y es de igualdad asimétrica (Greco, 2011 y 2013) respecto del adulto-docente.

Entendemos el habitar las aulas universitarias (Zamanillo, 2009) como el posicionamiento subjetivo, como la forma en que un sujeto habita una posición establecida o construye una nueva posición, en estos casos las aulas universitarias.

Se le atribuye a M. Heidegger en trabajos de su autoría sobre el habitar la idea de que “Sólo si tenemos el poder de habitar, podemos construir” citado en Orozco Cruz (2021). Esta forma de colocarse proporciona un punto de vista a partir del cual los sujetos pueden hacer una lectura del mundo, sentir y transformar la realidad. En ese sentido el modo subjetivo de situarse ante la realidad denominado posicionamiento subjetivo, es la forma de habitabilidad del mundo, forma construida personal y colectivamente de ser, de pensar, de sentir, de actuar, es decir de vivir, que no se reduce solamente a una forma de “mirar” sino a poner en juego todos los sentimientos, el pensamiento en ese nuevo modo de actuar (Zamanillo, 2009).

Partiremos de las voces de los alumnos y los docentes, interpretaremos los significados que ellos atribuyen a las mediaciones. El sentido de una situación y el significado que le dan los actores, dependen de cómo los mismos sujetos definen esta situación, por eso cobra relevancia lo específico y local más que lo general y común. Y es pertinente tener en cuenta como las mediaciones sociales, las didácticas y las tecnológicas inciden en la

construcción de esos sentidos y significados si están en el marco de una buena clase que favorece aprendizajes con sentidos.

¿Por qué investigar sobre las mediaciones que facilitan el aprendizaje en las aulas universitarias?

Una de las razones, como ya lo hemos expresado, es porque consideramos al aula universitaria un espacio de construcción cognitiva particular, y los aspectos o elementos que la configuran – entre ellos las mediaciones- si favorecen o no los procesos de aprendizaje y de construcción del conocimiento.

Jackson (1992), especialmente dedicado al estudio de los procesos de comunicación en la enseñanza, en su libro “La vida en las aulas”, narra cómo toma contacto directo con docentes y estudiantes para analizar el grado de satisfacción o de insatisfacción con que se desarrolla el trabajo en las aulas. Como investigador, en su laboratorio, utilizaba test para conocer las características de sus alumnos y los aprendizajes que lograban. Hasta que se da cuenta que ese no era el camino o por lo menos no el único camino, sino que visitará una y mil escuelas, para hacer registros de observación de lo que allí sucedía. Fue uno de los primeros investigadores que ingresó a las aulas como observador de todo lo que allí sucedía y a registrar lo que dicen que realizan los profesores acerca de su propio trabajo.

Para saber cómo viven los estudiantes su propia experiencia en el aula universitaria, nada mejor que escuchar lo que ellos expresan al respecto, pero también lo que los docentes tienen para decir. Jackson, señalaba que, en un estudio sobre las aulas de primaria, “el profesor llegaba a tener unas 500 interacciones personales diarias”⁶. No sabemos cuántas interacciones tendrá en las horas de clase en el aula universitaria, pero no se trata de la cantidad, si no de investigar la calidad de las mediaciones instrumentales y sociales, que configuran una buena clase y facilitan el aprendizaje. Porque es parte del oficio docente

⁶JACKSON, P.W. «Comunicación profesor alumno en la Escuela Elemental: un estudio observacional» —ponencia— Chicago, 1965, p. 51) cit. por López Torres, J. Libros p. 317. Recuperado en file:///D:/Mis%20Cosas/Descargas/ecob,+RCED9494120315B.PDF.pdf

reconstruir las múltiples voces, las mediaciones y la transmediación que surge en los encuentros educativos diarios presenciales y en entornos virtuales, con sus diversos, significados, intencionalidades y trascendencia, que alientan las buenas prácticas, y favorecen la construcción de los conocimientos.

Una cita de Martín (2015) nos alerta que no será una tarea fácil de llevar a cabo.

“Si la cultura que “nos hace” y a la que “hacemos” es la que “*constituye el mundo de las mediaciones*” por ser la que actúa “*entre el pequeño recién nacido y lo que podrá desplegarse en el mundo*” (Roig, 2010:3) debemos entender que los procesos de mediación “implican la inclusión de innumerables “mediadores”, con múltiples dimensiones y relaciones imbricadas. Estamos reconociendo entonces que estamos frente a un fenómeno de múltiples dimensiones” (pp. 52- 53).

Como ya había establecido Aristóteles en su distinción entre pensamiento práctico y pensamiento técnico, en la razón de índole práctica siempre aparecen implicadas opciones morales de manera explícita, frente a las actuaciones técnicas en las que no entran la deliberación, la finalidad y el valor moral de las acciones. Igualmente es importante destacar que cualquier mirada sobre lo que ocurre en las aulas está marcada por los paradigmas interpretativos sobre la enseñanza y el aprendizaje, o teorías sobre el currículo o las metodologías de investigación, de la época o del momento.

La enseñanza, implica una intervención con otros, orientada hacia otros y para otros en donde enseñar “*es desempeñar un papel mediador entre estudiantes y determinados saberes*. El vínculo que el docente entabla con el alumno está marcado por el interés de facilitar su acceso a determinados objetos culturales” (Basabé y Cols, 2008, [p.147](#)).

El conocimiento profesional del profesorado se va enriqueciendo sobre la base de las interpretaciones de las situaciones que se le van presentando con sus estudiantes en las aulas y por los resultados de las decisiones que adoptan. La reflexión sobre la acción se convierte en fuente privilegiada de aprendizaje, en tanto, una de las peculiaridades que le impone su trabajo, es que muchas de las decisiones están condicionadas por la inmediatez y la imprevisibilidad.

Decíamos que la enseñanza tiene componentes éticos y epistemológicos. Dichos componentes, entre tantos otros, conforman la denominada buena enseñanza. Así,

Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral es preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es la buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda ([Fenstermacher, 1989, p.158](#)).

En esa línea, para Edith Litwin (2012), el concepto buena enseñanza hace referencia directa a buenas prácticas de enseñanza. Afirmo que “las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones, y sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión” ([p.219](#)), y configuran una buena clase.

Un libro que los invitamos a leer es el de Bain (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Algunas citas de la introducción de su libro y algunas preguntas nos dan pistas para contestar el título del libro, y orientar ciertas cuestiones de nuestra investigación. Aquí están:

Cuando Lynn se despegó en 1974, le rindieron tributo más de cien de sus antiguos alumnos que para entonces ocupaban algún puesto académico (p.1)

¿Qué hizo Lynn para conseguir esa importante y duradera influencia en el desarrollo intelectual y moral de sus estudiantes? ¿Qué hace cualquiera de los mejores profesores de universidad para ayudar y animar a sus estudiantes a conseguir unos resultados extraordinarios en su aprendizaje? (p.1)

En este libro he intentado capturar la sabiduría colectiva de algunos de los mejores profesores de los Estados Unidos, para registrar no sólo lo que hacen, sino también lo que piensan, y, sobre qué hacer, para comenzar una caracterización de sus prácticas (p.3)

¿Qué es lo que saben sobre cómo aprendemos? ¿Cómo preparan las clases? ¿Qué esperan de sus estudiantes? ¿Cómo dirigen la clase? ¿Cómo tratan a sus estudiantes? ¿Cómo evalúan a sus estudiantes ya sí mismos? ¿Qué podemos aprender de ellos? (pp.15/193)

Desde esta orientación de base, el plan de trabajo previsto en el proyecto de investigación, y la metodología seleccionada nos permitirá analizar la *intencionalidad*, el *significado*, y

la trascendencia que los estudiantes y docentes otorgan a las mediaciones/transmediación en entornos tanto presenciales como virtuales que, en dos momentos distintos de la realidad universitaria, configuraron buenas clases.

Si nos referimos al PARA QUE...

Este hace referencia a la finalidad y podríamos en primera instancia abordar la pregunta en relación con el rol del docente, ya que nuestra tarea en la universidad va más allá del dictado de la clase, “por las características que son propias del nivel universitario y que cobran relevancia más allá de las especificidades disciplinares” (Sus e Iuri, 2021, p.85). Las buenas prácticas en este ámbito no estarían completas sin la articulación docencia/investigación ya que en ella tiene lugar es una construcción cognitiva particular.

Brunner (1987), da cuenta del crecimiento ininterrumpido del colectivo profesional en las universidades desde la década de los '70, lo que ha convertido a las mismas en un importante espacio ocupacional en el que se desarrolla la producción y transmisión del conocimiento y Burton (1983) de la forma en que docentes, investigadores y estudiantes trabajan con una particular herramienta: el conocimiento. El trabajo de los universitarios sostiene, implica “la manipulación del conocimiento, entendida como una combinación muy variada de esfuerzos tendientes al descubrimiento, conservación, depuración, la transmisión y la aplicación” (p.34).

No sólo debemos transmitir conocimientos, saberes, sino que es de suma importancia construir nuevos conocimientos relacionados a temáticas que enriquezcan la formación permanente del docente en su área de experticia, en nuestro caso es más que relevante poder investigar sobre las mismas problemáticas que se desarrollan en las cátedras en que cada una de nosotras somos responsables (Sus e Iuri, 2021). Asimismo sostenemos que la organización mínima del trabajo docente es la cátedra ya que aún predomina la tradición formativa académica, no obstante la investigación y extensión son consideradas como tareas esenciales para la identidad de la docencia universitaria, ligada indefectiblemente a la extensión y la investigación y a la posibilidad de comunicar a otros, nuevas miradas sobre temáticas inherentes al campo disciplinario propio, en este caso sobre las mediaciones que potencian el aprendizaje en las aulas de nuestra universidad en el marco de las didácticas de nivel superior.

En segundo lugar, el para qué de esta investigación nos lleva directamente a la construcción de conocimiento sobre lo que Gimeno Sacristán denomina el espacio idiosincrático del docente, el aula y lo que en ella ocurre y transcurre (Bécker Soares, 1983) Es una manera de revisar y analizar las prácticas de enseñanza en las aulas universitarias tratando de develar cuales son las mediaciones que facilitan el aprendizaje, es decir aquellas mediaciones que configuran las buenas prácticas docentes.

La propuesta constituirá un aporte significativo a la didáctica del nivel superior y a la didáctica general considerando que la temática que se investiga enriquecerá ambas perspectivas.

Retomar el tema de las mediaciones en las clases universitarias rescatará y vinculará a las mismas con problemáticas propias de la investigación didáctica efectos de construir nuevos saberes que colaboren en la comprensión de cómo estas intervienen en la configuración de buenas clases y promueven el aprendizaje, favoreciendo principios que den lugar a procesos de transferencias y mejoramiento del desarrollo enseñanza y aprendizaje en términos de la enseñanza para la comprensión y el uso genuino de la tecnología y nuevas narrativas en el aula. (Sus, Bedzent e Iuri, 2021, p.10)

Respecto a ello Jackson (2002) plantea que los docentes deben saber más sobre la práctica de la enseñanza si se quiere superar la visión técnica; ese saber que nos remite a los requerimientos epistémicos de la enseñanza como método y la necesidad del docente de dominar el material que enseña a lo que se agrega la necesidad de realizar un análisis crítico del desempeño docente.

Entender sobre la práctica de enseñanza también nos remite directamente a revisar los criterios que empleamos para determinar ¿qué es lo que se consideramos buena enseñanza?, diferenciándola de la enseñanza exitosa en los términos de Fenstermacher (1989) quien entiende por buena enseñanza aquellas acciones que se basan en principios morales, capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes y que a la vez poseen también fuerza epistemológica que justifica su enseñanza.

La buena enseñanza en las aulas universitarias tiene que considerar una práctica reflexiva y moral y es un constructo como sostiene Serventich (2002) incluido en una Didáctica de Nivel Superior que da cuenta de las perspectivas que enmarcan el pensamiento pedagógico contemporáneo y constituye una de

las preocupaciones de nuestros docentes. El desafío actual consiste en hallar alternativas para los problemas que enfrentan en las aulas y reflexionar sobre nuestras intervenciones en el contexto de la buena enseñanza, y en el marco de las Didácticas Específicas de las Profesiones Camilloni (2014). Estos nuevos dominios del saber plantean cuestiones relativas al estatuto teórico científico y a su vinculación tanto con la realidad educativa en el Nivel (Sus e Iuri, 2021, p. 95).

Para finalizar, investigamos para:

- ✓ Dar cuenta de algunas cuestiones relacionadas a nuestra realidad inmediata: la clase.
- ✓ construir conocimiento actualizado y en profundidad sobre nuestras aulas y lo que en ella hacemos los docentes y los estudiantes,
- ✓ direccionar la mirada hacia adentro, para comprendernos y comprender,
- ✓ reconceptualizar la práctica de enseñanza de nuestras aulas, “trabajaremos en este caso desde el discurso de los jóvenes y adultos que constituyen la población estudiantil universitaria y los docentes que sostienen sus cátedras con esos grupos” (Sus, Bedzent, Iuri, 2021, p. 2)
- ✓ profundizar en las mediaciones, que, en dos momentos distintos de la realidad universitaria, favorecieron buenas clases, instituyeron sentidos construyendo lugares simbólicos en los que los jóvenes y adultos pudieron alojarse a efectos de pensar distintas formas de transferencia colaborando con el mejoramiento de la enseñanza y en la dinámica relacional de los que en ellas participan.

Los resultados a los que se arrije son factibles de transferencia directa al sector educativo de nivel superior y universitario local, regional y nacional vía publicaciones y capacitaciones online.

Los posibles usuarios serán equipos de cátedras, coordinadores de prácticas, docentes y alumnos avanzados de los profesorados, con los que se podrán coordinar acciones conjuntas de investigación y transferencia, tanto del PI como del programa en el que se encuadra.

Se prevén las siguientes acciones:

1. Comunicación de resultados a través de distintos medios a equipos de cátedras de la UNCo. CURZA
2. Estimular en los docentes a la reflexión sobre la propia práctica y la implementación de mediaciones que configuren buenas clases y faciliten el aprendizaje a través de: talleres, capacitaciones, seguimiento de experiencias y asesoramiento.
3. Participación de los miembros del equipo de investigación, en distintos eventos (jornadas, paneles, seminarios, grupos de trabajo, simposios, congresos regionales, nacionales e internacionales) con la finalidad de divulgar resultados y sobre la problemática.
- 4.- Participar y asesorar al Centro de Prácticas de los profesorados CURZA. UNCo.
- 5.- Colaborar en la organización de eventos (jornadas, talleres capacitaciones virtuales) relacionadas con las temáticas y articulando con las cátedras de los distintos profesorados.

El para qué define nuestra identidad como investigadoras y nos posiciona frente al desarrollo de trabajos de investigación relacionados directamente con la posibilidad de construir conocimiento actualizado sobre su configuración, acorde a las mediaciones que sostengan y las dinámicas que generen, todo ello destinado a la mejora de las prácticas de las prácticas universitarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barberá, E y Badía, A. (2001) “Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red”. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1064Barbera.PDF> [fecha de consulta: 23/05/2020].
- Bárcena, F. (2020) «¿Qué significa dar una clase? Sobre profesores y estudiantes», en *Cuarto Poder*, 4 de junio. <https://www.cuartopoder.es/ideas/2020/06/04/que-significa-dar-unaclase-sobre-profesores-y-estudiantes/> Consultado el 12 de MARZO de 2021.

----- (2020) ¿Qué significa dar una clase? Sobre profesores y estudiantes. *Cuarto Poder*, 4 de junio.

<https://www.cuartopoder.es/ideas/2020/06/04/que-significa-dar-una-clase-sobre-profesores-y-estudiantes/>

Bécker Soares, M. (1983): “Didáctica, una disciplina en busca de su identidad”.
<https://xdoc.mx/preview/didactica-una-disciplina-en-busca-de-su-identidad-5f612f15e5656>

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia. En Javier B Peña Morillo
[https://www.academia.edu/8601238/LO_QUE_HACEN_LOS_MEJORES_PROFESORES_UNIVERSITARIOS Libro completo](https://www.academia.edu/8601238/LO_QUE_HACEN_LOS_MEJORES_PROFESORES_UNIVERSITARIOS_Libro_completo)

Basabé, L. y Cols, E. (2008) “La Enseñanza”. En Alicia R.W. de Camilloni (comp.) *El Saber Didáctico*. (pp.125-161) Paidós Ed. *Ia., reimpresión*.

Beltramino, L. (comp.) (2020) *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID- 19*. Universidad Nacional de Córdoba. Libro digital. 1ra ed.

Birgin, A. (2020) Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE, Editorial Universitaria.

Brunner, J. (1987) *Universidad y Sociedad en América Latina*. CRESALC-UNESCO.

Burton C. (1983). *El sistema de educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México. Nueva Imagen. Universidad Autónoma Metropolitana. Azapotalco p 6. Disponible en www.terras.edu.ar > biblioteca > SIST_Clark_2_Unidad_3

Camilloni, A. (2014) *La Didáctica de las Profesiones y la Didáctica General: las complejas relaciones de lo específico y lo general*. En Civarolo, M.M. (Ed.) *Didáctica General y Didácticas Específicas: la complejidad de sus relaciones en el Nivel Superior*. (pp.21-32). Disponible en biblio.unvm.edu.ar > opac_css > doc_num

- Dorfsman, M. (2012) La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información. *Revista de Educación a distancia (RED)*, (6DU).
<https://revistas.um.es/red/article/view/245231>
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 37-43). Barcelona: Paidós
- Greco, M. B. (2011) Versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación. En *Autoridad y transmisión. Niños y jóvenes en la mira.* (pp.39-64). Ensayos u Experiencias- Noveduc.
- (2013) Huellas de una relación. La autoridad de la enseñanza y el trabajo del pensamiento en Rattero, C. (Comp.) *La escuela Inquieta. Explorando nuevas versiones de la enseñanza y el aprendizaje.* (pp.23-43.). Buenos Aires. Argentina Noveduc.
- Iuri, T. y Sus, M.C. (2019) Mediaciones Educativas que facilitan el aprendizaje. Mediaciones y Educación, puntos de partida teóricos. Serie Monográfica. Volumen II ISSN 2628-477X. UNCo. CURZA
- Jackson, Ph. W. (1992). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata (2.a ed.)
- Leoz, G. E. (2019) Modos posibles en que se configura el vínculo educativo en el nivel superior. *RevID Revista de Investigación y Disciplinas, 1*, 126-147.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Paidós.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós.
- Martín, M.M. (2015). Mediación Didáctica y Entornos Virtuales: la construcción de las relaciones didácticas en entornos mediados por tecnologías en Educación Superior. Tesis de posgrado Universidad Nacional de la Plata. Directora Villa Alicia Inés. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1256/te.1256/Pdf>.
- Orozco Cruz, J.C. (2021) ¿Habitar u ocupar?: Hábitat universitario y ecología del conocimiento. El Observatorio de la Universidad Colombiana.
<https://www.universidad.edu.co/ihabitar-u-ocupar-habitat-universitario-y-ecologia-del-conocimiento/>

- Parra, K. N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155–180.
- Rivero (2021) División de Desarrollo Académico, USAC. Centro Didáctico Ciudad Universitaria, z. 12, Guatemala
- Rodríguez, A.; Sánchez Álvarez, M. S.; Rojas de Chirinos, B. (2008) La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual *Investigación y Postgrado*, vol. 23, núm. 2, mayo-agosto, 2008, pp. 349-381 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Serventich, E. (2008) “Mirar con nuevos ojos: las buenas prácticas en contextos desfavorables”. *Cuadernos de Investigación Educativa*, Universidad ORT Uruguay Montevideo, Uruguay. vol. 2 (15) 23-45.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643888002>
- Sús, M.C. y Iuri, T. (2021) “El aula universitaria: un espacio de construcción cognitiva particular”. En S. Bertoldi (comp.) et al *Epistemología y Psicopedagogía. Revisitando nuestras prácticas docentes universitarias*. Editorial Fundación La Hendija.
- Sús, M.C., Bedzent, T. e Iuri, T. (2021) Proyecto de investigación V04/120 – 3 “Habitar las aulas universitarias: mediaciones que configuran una buena clase y facilitan el aprendizaje”. Ord. C.S. N° 0084/22. UNCO. CURZA 2022-2025.
- Zamanillo, M. (2009). “Habitar la universidad, habitar la comunidad”. Prácticas socioeducativas en comunidad de docentes y alumnos universitarios. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

LAS PRÁCTICAS ESTUDIANTILES EN EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO.

TERESA IURI¹

ALBA ETEROVICH²

RESUMEN

El presente trabajo es un acercamiento al tema que es objeto de estudio por parte de un grupo de investigación interdisciplinario, las prácticas pre profesionales en la formación universitaria³, mediante la lectura meticulosa, el análisis comprensivo y la reflexión crítica a partir de uno de los ejes de indagación: el análisis de sus planes de estudio del Profesorado de Psicopedagogía. Realizando algunas comparaciones con el Profesorado de Lengua, Literatura y Comunicación.

Las carreras de Profesorado en Psicopedagogía y el Profesorado en Lengua y Literatura en Viedma preceden a la creación de la Universidad. La UNCo se funda en 1972 sobre la unión de Institutos Superiores de Río Negro y la Universidad Provincial del Neuquén, constituyéndose en una Universidad regional que abarca desde la Cordillera al Mar, desde el Este al Oeste del Norte de la Patagonia argentina y en la segunda Universidad Nacional más extendida de Argentina. Previamente, en Viedma funcionaba el Instituto Superior del Profesorado Secundario, fundado en 1962.

Por otra parte, el término curriculum se incorpora tardíamente al Nivel Universitario e incluye tanto el plan de estudios como las habilidades, procedimientos, estrategias cognitivas, valores y hábitos que se despliegan en su desarrollo. Las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, de evaluación y acreditación, conforman también el

¹ Profesora en Pedagogía. Especialista y Magister en Didáctica (UBA). Ex docente regular de la carrera de Psicopedagogía del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la UNCo. Investigadora categorizada en Universidad. Asesora. Evaluadora. Capacitadora. Extensionista. Escribe artículos y libros sobre temas de su especialidad. fliagurmandi@rnonline.com.ar

² Profesora y Licenciada en Psicopedagogía (UNCo). Magister en Política Sociales (UBA). Profesora del Área "Comunicación y Cultura" del CURZA. Integra Proyectos de Investigación. Co-dirige un Proyecto de Extensión. Investigadora categorizada 3 por CONEAU. Ha realizado publicaciones sobre temas de su especialidad. Integra la Cátedra Libre Paulo Freire y de la RENIJA. alba.eterovich@gmail.com

³ Proyecto de Investigación: "Experiencias de aprendizaje, recorridos e intervenciones psicopedagógicas en la formación", del PROIN, 04/V120 de la UNCo (2022-2025) y Proyecto de Extensión UNCo: "Prácticas con infancias y Juventudes" (2021-2023)

curriculum y, específicamente en la Universidad, se extienden tanto a la docencia cuanto a la investigación. En este trabajo interrogamos el lugar de las prácticas en los primeros profesorado universitarios y en los actuales.

PALABRAS CLAVE: prácticas estudiantiles- títulos- plan de estudios- curriculum universitario

Las prácticas estudiantiles en el curriculum universitario.

Delimitación del objeto/ problema

El presente trabajo expone un acercamiento al tema que es objeto de estudio por parte de un grupo de investigación interdisciplinario- las prácticas profesionales en la formación de los Psicopedagogos- mediante la lectura meticulosa, el análisis comprensivo y la reflexión crítica a partir de uno de los Ejes de indagación: la normativa de las carreras de Psicopedagogía en el CURZA, y el análisis de los sucesivos planes de estudio. Para esta ponencia también se realizaron algunas comparaciones con los planes del Profesorado en Lengua y Comunicación Oral y Escrita. Una de las formas de entender el “Régimen de estudios universitario” es la regulación normativa de los aspectos generales vinculados con la organización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, que se desarrollan en las Unidades Académicas y apuestan fundamentalmente a la formación profesional.

En este sentido, “las actividades que les corresponden tanto a los docentes cuanto a los estudiantes, deben regularse a fin de garantizar que se cumpla con el propósito educativo de la institución: enseñar y aprender, formar al profesional, al docente y al investigador, garantizando las condiciones de igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes” (Derecho al día. Nota s/f).

El término curriculum, se incorpora tardíamente al Nivel Universitario, ya que tradicionalmente se utilizaba la denominación “Plan de Estudios de la Carrera” (constituido por las asignaturas, con carga horaria, y el régimen de correlatividades); hoy el curriculum universitario incluye tanto el plan de estudios⁴ comprendiendo las

⁴Hoy los planes de estudio incluyen como mínimo: fundamentos, títulos a otorgar, perfil profesional, incumbencias profesionales, objetivos generales, ámbito ocupacional, listado de asignaturas, caracterización de las asignaturas, sistema de correlatividades, equivalencias con planes anteriores.

asignaturas, su distribución, su caracterización, la asignación de carga horaria, el régimen anual o cuatrimestral, intensidad de horas teóricas y prácticas, así como las habilidades, procedimientos, estrategias cognitivas, valores y hábitos que se despliegan en su desarrollo. Las estrategias de enseñanza y de aprendizaje conforman también el currículum y, específicamente en la Universidad, se extienden tanto para la función de docencia cuanto para la de investigación. Incluye también el sistema de evaluación y acreditación.

En esta fase de la investigación, siguiendo a Goodson (1995), priorizamos “la importancia central del currículum escrito ya que este es el testimonio visible y público de justificaciones racionales escogidas y configura una retórica legitimadora de la enseñanza” (p.29). Asimismo pensamos con Da Silva (1998), “Al igual que la cultura, debemos ver el currículum como una práctica de significación, como un texto, como una trama de significados; el currículum puede ser analizado como un discurso, como una práctica discursiva. Y, como práctica de significación, el currículum, así como la cultura, es, sobre todo, una práctica productiva” (s/p), creativa y productora de sentidos.

Los dos primeros documentos de concreción curricular universitaria que analizamos a continuación son: La Memoria de los títulos y el Plan de Estudios (Carucí de Marullo, López Rodríguez, Sánchez Rodríguez, 2012).

Hemos sistematizado todos los planes de estudio de la carrera desde sus inicios hasta la actualidad. Los planes analizados fueron elaborados en distintas épocas, lo que determina marcos normativos diferentes. En este trabajo nos focalizamos en el análisis de los primeros planes de estudios que se cursaron en la Escuela de Profesorado del Centro Universitario Regional Viedma, heredados del Instituto del Profesorado provincial. La norma Ordenanza N° 0029/ 1973 fue el aval universitario de esos Planes. Y a su vez, compararlos con el Primer Plan de Estudios elaborado íntegramente y aprobado por la UNComahue, Ordenanza N°085/77 que regirá para los ingresantes desde 1976⁵.

Este análisis, por el tipo de indagación, el alcance limitado y el método utilizado, tiene un valor más heurístico que de generalización.

⁵La investigación permitió ir construyendo un archivo de planes de estudio de las carreras de Psicopedagogía del CURZA, especificando las fuentes, la normativa y los componentes curriculares de cada documento. Y en especial lo referido al lugar e intensidad de horas de prácticas pre-profesionales Cabe destacar que el acceso a las fuentes documentales resultó complejo. Sobre todo lo referente a las fuentes provinciales. Se facilitó lo relativo a la UNComahue porque se dispone del acceso público al sistema Ranquel (repositorio de las normativas de la UNCo).

Un poco de historia

La UNComahue se funda en 1972 sobre la unión de Institutos Superiores de Río Negro y la Universidad Provincial del Neuquén, constituyéndose en una Universidad Regional que abarca desde la Cordillera al Mar, desde el Este al Oeste de la Norpatagonia y en la segunda Universidad Nacional más extendida de Argentina (luego de la UTN). Particularmente en Viedma funcionaba el Departamento Humanidades del Instituto Superior del Profesorado Secundario de la Provincia de Río Negro, fundado en Octubre de 1962. En 1972 se convierte en parte fundacional de la UNComahue con un rectorado en la Ciudad de Neuquén.

En la página web del actual CURZA se explica:

La condición de capital provincial de Viedma y la existencia del IDEVI hicieron que entre las primeras carreras estuvieran la de Administración Pública, Agronomía y Psicopedagogía. Esta última se fundamentaba en que “la educación pública, con los lógicos problemas relacionados al aprendizaje”, era una de las temáticas centrales. (<https://web.curza.uncoma.edu.ar/sin-categoria/curza-un-poco-de-historia>)

Es así que, en relación a las carreras que nos ocupan, tanto la carrera de Psicopedagogía como el Profesorado en Castellano y Literatura, (antecedente del Profesorado en Lengua y Literatura) preceden a la Universidad⁶.

Análisis de los primeros planes de estudio de Psicopedagogía

El Ministerio de Asuntos Sociales de la Provincia de Río Negro aprueba mediante Resolución N°612/72 la carrera de Psicopedagogía del Departamento de Humanidades del Instituto Superior del Profesorado Secundario de Río Negro.

Ese mismo año, el Consejo Provincial de Educación de Río Negro mediante la Resolución N°1253/72, del 29 de mayo, aprueba los planes de estudio de Psicopedagogía del Departamento de Humanidades del Instituto Superior del Profesorado Secundario de Río

⁶Como se señaló previamente, la UNCo se crea en 1971/2

Negro⁷. Los títulos a otorgar son el de Psicopedagogo al finalizar el tercer año y Profesor en Psicopedagogía al finalizar el cuarto año.

Por Ordenanza N°0029/1973, del 14 de diciembre, del Rector Interventor de la UNComahue, atento las Resoluciones mencionadas (N°612/72 y N°1253/72), aprueba las modificaciones introducidas en los Planes de Estudio de la Escuela del Profesorado de Viedma⁸ que figuran en los ANEXOS I, II y III (ver cuadro 1). Según la Ordenanza estos planes se desarrollarían hasta 1975.

El siguiente cuadro es ilustrativo de los títulos que se otorgaban, la cantidad de materias que se cursaban, la carga horaria semanal, y el régimen anual o cuatrimestral, del Psicopedagogo y del Profesor en Psicopedagogía.

Ordenanza 0029/73 UNCo para formalizar los Planes de Estudio de Psicopedagogía

	Anexo I: Ingresantes 1970	Anexo II: Ingresantes 1971	Anexo III: Ingresantes 1972
1° año	5 materias - 26 hs semanales. Anual.	5 materias - 26 hs semanales. Anual.	5 materias - 26 hs semanales. Anual.
2° año	6 materias - 34 hs semanales. Anual.	6 materias - 34 hs semanales. Anual.	6 materias - 39 hs semanales. Cuat.
3° año	6 materias - 34 hs semanales. Anual.	6 materias - 45 hs semanales .Cuat.	6 materias - 45 hs semanales Cuat.
Título	PSICOPEDAGOGO (17 materias - total 3.008 hs.)	PSICOPEDAGOGO (17 materias - total 2.640 hs.)	PSICOPEDAGOGO (17 materias - total 2.176)
4° año	8 materias: 7 Cuat. 1 anual. Total: 800 hs.	9 materias 50 hs semanales. Cuat. Total 800 hs.	9 materias 50 hs semanales. Cuat. Total 800 hs.

⁷Se refiere a los planes iniciados en el año académico 1970, conforme Plan de Estudios aprobado oportunamente, y que figura en el expte N° 62.408- 1 - 972

⁸Sin que exista la aprobación de esas modificaciones.

Título	PROFESOR EN PSICOPEDAGOGÍA (25 materias - 3008 + 800= Total 3.808 hs.)	PROFESOR EN PSICOPEDAGOGÍA (26 materias – 2640 + 800= Total 3.440 hs.)	PROFESOR EN PSICOPEDAGOGÍA (26 materias - 2176+ 800 Total 2.976 hs.)
--------	--	--	--

Por lo expuesto, se aprueban tres planes de estudio con los mismos títulos pero con diferencias de materias y horas. Se advierte una reducción de horas en los sucesivos planes, para la obtención del título de Psicopedagogo y, en consecuencia, para el título de Profesor en Psicopedagogía (aunque cuarto año mantiene la cantidad de horas).

Una curiosidad es que siempre pensamos, y dijimos “la carrera de Psicopedagogía tenía 3 años, y al cuarto año se otorgaba el título de Profesor en Psicopedagogía”. Si nos atenemos estrictamente a la normativa la carrera se denominaba Profesorado en Psicopedagogía⁹. Al finalizar el tercer año se otorgaba el título de Psicopedagogo- y al finalizar el cuarto el de Profesor en Psicopedagogía.

Otra curiosidad, es que se aprueban tres planes de estudio en la misma Ord., para los que ingresaron en 1970, para los que ingresaron en 1971, y para los que ingresaron en 1972, debido a que se habían introducido modificaciones de hecho pero que no figuraban en los planes.

Una tercera, es que en el Sistema Ranquel de la UNCo, que constituye el repositorio de Ordenanzas, Resoluciones y Expedientes, esta Ordenanza no se pudo encontrar buscando por palabras clave Plan Psicopedagogía porque se encontraba archivado bajo el título de Plan de Psicología.

Las prácticas pre profesionales en Planes 29/73, Anexos I, II y III.

En lo que respecta al tema de las prácticas pre profesionales, para el tramo de Psicopedagogo, detectamos que solo 2 asignaturas tienen previstas Prácticas en el Plan de Estudio. Estas son:

- la asignatura “Psicometría y Práctica de Gabinete” (5 hs.), 2do año, régimen anual, y

⁹Es posible que como se creó en el Instituto de Profesorado, a la sazón los mismos expedían títulos de 4 años de duración.

- la asignatura “Técnicas Proyectivas y Práctica de Gabinete” (6 hs.), 3er. Año, régimen anual.

En el Plan de Estudio no se discrimina la intensidad de horas dedicadas a la teoría, ni a la práctica. Se infiere que la intensidad de horas queda sujeta a la decisión del docente a cargo.

Para el cuarto año, en el tramo del Profesorado, se presentan modificaciones según el año de ingreso. Quienes iniciaron en 1970 (Anexo 1) debían cursar una asignatura anual:

- la asignatura “Metodología y Práctica de la Enseñanza” (6 hs.). No consta un Reglamento de Práctica de la Enseñanza, ni algún lineamiento acerca de cómo se debía llevar a cabo esa Práctica,

Quienes iniciaron en 1971 y 1972 (Anexo II y III) debían cursar dos asignaturas cuatrimestrales:

- “Metodología” (4 hs) y “Práctica de la Enseñanza” (8 hs.).

En ninguno de estos planes consta un Reglamento de Práctica de la Enseñanza, ni algún lineamiento acerca de cómo se debía llevar a cabo esa Práctica,

Análisis de los segundos planes de estudio de Psicopedagogía

Los planes analizados se propusieron hasta 1975, pero recién en 1977, se promulgó la Ordenanza 85/77¹⁰ que aprueba un nuevo Plan de Estudios, pero que curiosamente rigió a partir del ingreso del año anterior, 1976. Esta Ordenanza aprueba los planes de estudio para las carreras de Psicopedagogía (4 años), Profesorado de Psicopedagogía (5 años) y la Licenciatura de Psicopedagogía (5 años). En esta oportunidad se inaugura la carrera de Licenciatura que es la única de las tres que estuvo vigente todos estos años con diferentes planes de estudio.

Si el Plan anterior es un listado de materias con ubicación y carga horaria semanal, este nuevo plan presenta una estructura más compleja y contiene:

- 1- Fundamentos
- 2- Títulos a otorgar
- 3- Perfil profesional

¹⁰Aprobado por ORDENANZA 0085/77 del 20 de octubre de 1977, por el Rector de la UNComahue, en uso de las atribuciones del art 3° de la Ley N° 21.276, de las carreras de Psicopedagogía, Profesorado en Psicopedagogía y Licenciatura en Psicopedagogía, que se consignan en el Anexo I, que consta de 51 páginas, y tendrá vigencia para los ingresantes a partir del año 1976.

- 4- Ámbito ocupacional
- 5- Listado de asignaturas
- 6- Caracterización de las asignaturas
- 7- Sistema de correlatividades
8. Plan de equivalencias con Res.N°612/72.

El siguiente cuadro es ilustrativo de los títulos que se otorgaban, la cantidad de materias que se cursaban, la carga horaria semanal, y el régimen anual o cuatrimestral según el título.

PLAN 0085/ 77.			
	Psicopedagogo	Profesorado en Psicopedagogía	Licenciatura en Psicopedagogía
Duración:	4 años	5 años	5 años
Asignaturas.	27	27 + 3= 30 y Práctica de la Enseñanza	27 + 5 =32 y Tesis
Horas semanales por asignatura	Entre 6 y 8.	Entre 6 y 8.	8
Horas cuatrimestrales por asignatura	Entre 20 y 25 hs.	Entre 16 y 24 hs.	1er. Cuat: 24 hs. 2do. Cuat:16 hs.
Total de horas	2.944 hs.	352 + Práctica de la Enseñanza	640 + Tesis
Horas de práctica por cuatrimestre	80 hs.	“Práctica de la Enseñanza” no tiene hs. consignadas	
Horas de práctica por año	160 hs.	“Práctica de la Enseñanza” no tiene hs. consignadas	
Total Horas de Práctica	640 hs.	No se especifican	

Total de hs. de las materias teóricas	2944	352	640
Total de hs. de Práctica	640 hs.	1 bimestre sin especificar hs.	
Totales de horas:	2994+ 640= 3.584	3584+ 352 (+ Práctica)= 3.936	3584 + 640 + (Tesis) 4.224

Se observa un gran salto cualitativo en la confección de los planes que pasó de un listado de materias con ubicación por año y cuatrimestre con horas semanales de cursado a esta estructura más compleja que incluye los ítems que debe tener un Plan de Estudios Universitario. Con excepción de las Incumbencias Profesionales que aún no estaban aprobadas¹¹. Cabe destacar que previo a la elaboración de este Plan de estudios, se realizó con personal de UNESCO Buenos Aires, en la Facultad de Ciencias de la Educación, un curso de Planeamiento educativo para el Nivel Universitario, para comisiones de docentes y estudiantes, designados especialmente, de las escuelas de Profesorado de la UNComahue -entre ellas la de Viedma. Pese a esto, sigue ausente un reglamento de prácticas específico o la referencia a un reglamento de prácticas generales.

Si la norma anterior fue el aval universitario de un Plan propuesto por la Provincia de Río Negro previamente a la creación de la UNCo, la normativa de 1977 establece un circuito administrativo que seguirá vigente por una década, hasta la creación del Departamento de Psicopedagogía en el CURZA¹² en 1986. Hasta ese momento el Centro Universitario Viedma, le propone cambios de Plan de Estudios a la Facultad de Ciencias de la Educación y es la Facultad, luego de avalar la propuesta de Plan, quien lo eleva para su consideración al Consejo Superior.

Las prácticas pre profesionales en el Plan 85/77.

¹¹Las Incumbencias Profesionales fueron aprobadas por el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, por Resolución N° 2473/ de 1984.

¹²Ordenanza de la UNComahue N°0048/1986 crea el Departamento de Psicopedagogía en el CURZA.

En relación al tema objeto de nuestra investigación sobre las prácticas pre profesionales, se observa que si bien se considera su desarrollo en un espacio temporo-espacial, existe un amplio margen de indefinición que debió ser resuelto por los docentes a cargo.

En el caso del Plan del PSICOPEDAGOGO, se reserva un lugar espacio -temporal para la Práctica Profesional, de 80 hs. cuatrimestrales durante los 4 años. Con total indefinición sobre su concreción.

Para el PROFESOR EN PSICOPEDAGOGÍA, se establece un espacio para la “Práctica de la Enseñanza” Profesional aun cuando no se precisa cantidad de horas que deben cumplimentarse. Esta asignatura, no tiene asignadas horas, ni contenidos mínimos. Los objetivos generales señalan: “Durante un bimestre deberá hacerse cargo de una cátedra de un curso de las escuelas secundarias existentes en la comunidad, elevando a la práctica lo planeado durante el curso de Metodología Especial”. De esta manera, se señala un espacio bimestral en el segundo cuatrimestre del 5to año. No se precisa cantidad de horas, ni quien/es la supervisarán. Es el único espacio curricular por plan de estudio en ese cuatrimestre. Se otorga la equivalencia automática con “Práctica de la Enseñanza” del Plan anterior que requería 8 horas semanales durante un cuatrimestre.

Para el LICENCIADO EN PSICOPEDAGOGÍA, se reserva un espacio temporo-espacial para la investigación educativa y psicopedagógica, diseños, métodos y técnicas para la recolección de datos y análisis de los mismos. Se consigna “Aplicaciones Prácticas al campo de la Psicopedagogía”. Sin otra especificación.

La Tesis es un espacio previsto de práctica de investigación profesional. Tampoco en este caso el Plan referencia un reglamento de tesis.

El análisis comparativo de los planes expone indefiniciones con respecto a las asignaturas relacionadas con la Práctica Profesional, Práctica de la Enseñanza, y Práctica de Investigación, en cuanto a la cantidad de horas y ubicación espacio temporal de las mismas. Indefiniciones que seguramente deberían resolverse por los docentes a cargo. El trabajo de campo previsto en la investigación principal arrojará luz sobre estos aspectos. Resulta interesante citar parte del diagnóstico efectuado sobre el Plan 0085/77, por la Comisión de Docencia y Asuntos Estudiantiles, -comunidad educativa del CURZA- en vistas a la reformulación del Plan N° 684/1989.

“Este Plan de estudios fue estructurado casi exclusivamente a la formación de un técnico, docente e investigador que correspondiera a las necesidades educativas regionales. En este sentido casi todo el quehacer psicopedagógico se reducía al área

educativa primaria por lo que el egresado se encontraba carente de instrumentos operativos y experiencias de campo para abordar la problemática del adolescente y del adulto en las distintas situaciones de aprendizaje y en el campo de la salud mental y otras áreas de aprendizaje de la cambiante realidad social en la que se encuentran personas o grupos en situación de aprendizaje”(Fundamentación, Plan 684/1989, IV, b, p. 5).

Esta reflexión evidencia las definiciones epistémicas presentes y en permanente reformulación que están presentes en la confección de un plan de estudio y la riqueza de conocer la perspectiva de quienes egresan y se encuentran trabajando en territorio, ejerciendo el rol para el que se formó.

Análisis de los primeros planes de estudio del Profesorado en Castellano y Literatura

El primer Plan de Estudios Universitario del Profesorado en Castellano y Literatura se aprobó por Ord. 27/73 y señala la necesidad de formalizar las modificaciones que se han realizado al plan anterior. El plan anterior fue aprobado por el Ministerio de Asuntos Sociales de la Provincia de Río Negro mediante Resolución N°612/72 en el marco del Departamento de Humanidades del Instituto Superior del Profesorado Secundario de Río Negro. Un aspecto a señalar es el olvido de esta historia que hace presumir a muchas personas que el área histórica de letras desde su origen es subsidiaria de la Facultad de Humanidades de nuestra universidad, con sede en Neuquén. Posiblemente, en parte porque los planes de estudio posteriores al que analizamos, solo tienen como referencia esa sede.

En el siguiente cuadro se expone la estructura de ese primer plan de estudio universitario.

Plan de Estudios del Profesorado en Castellano y Literatura (Ord. 27/73)		
	Anexo I: Ingresantes 1970 (que cursan en 1973)	Anexo II: Ingresantes 1972
1° año	6 materias anuales - 24 hs. semanales	5 materias anuales – 21 hs. 2 materias cuatrimestrales – 12 hs

2° año	7 materias anuales -25 hs. semanales	6 materias cuatrimestrales – 38 hs
3° año	8 materias anuales – 28 hs semanales	8 materias cuatrimestrales – 45 hs
4° año	5 materias cuatrimestrales – 32 hs. sem 1 materia anual – 6 hs. semanales	7 materias cuatrimestrales – 41 hs

El primer plan de estudio presenta algunas particularidades. El primero tiene 4 cursos anuales de “Latín y Literatura Latina” (6 hs semanales), 3 cursos de “Literatura Española” (4 hs), 2 de “Griego y Literatura griega” (4 y 7 hs) y otras 2 Literaturas de diferentes regiones de Europa (4 hs). Pero un curso anual de Literatura Argentina (3 hs) y otro de Literatura Hispanoamericana (6 hs). Se observa una perspectiva eurocéntrica.

El segundo plan de estudio va a sostener esas materias y en esa cantidad pero al reducir las de anuales a cuatrimestrales reduce la cantidad de tiempo dedicado a ellas. Cabe señalar que uno de los tres fundamentos que la Facultad de Humanidades brinda en la Ord. 35/77 que establece el Plan de Profesorado y Licenciatura en Letras de la UNCo, es “la carencia vinculada al estudio específico de las lenguas clásicas (griego y latín)...” Esta diferencia sustancial da cuenta de las particularidades de cada unidad académica.

Las prácticas preprofesionales en el Plan 27/73

En el Profesorado las prácticas se vinculan con la enseñanza. Por esto analizamos cómo se componía el área de formación docente en estos planes. El cuadro que está a continuación menciona las materias, su carga horaria y su duración (anual o cuatrimestral) en ambos planes.

Formación Docente en el Profesorado en Castellano y Literatura (Ord. 27/73)		
	Anexo I: Ingresantes 1970 (que cursan en 1973)	Anexo II: Ingresantes 1972
1° año		

2° año	Pedagogía general. 3 hs anual Psicología educacional y técnicas de investigación, 2 hs. anual	Pedagogía general. 4 hs cuatr Psicología evolutiva II. 6 hs. cuatr.
3° año	Psicología de la adolescencia. 2 hs anual Didáctica general. 3 hs anual	Didáctica general. 4 hs. cuatr.
4° año	Metodología y práctica de la enseñanza. 6 hs anual	Metodología especial. 4 hs. cuatr. Práctica de la enseñanza. 8 hs cuatr.

Los espacios destinados a la Práctica Docente están concentrados en una materia del último año o último cuatrimestre según el plan. El área de formación docente tiene una presencia reducida y salvo el último año parecería tener poca vinculación con la especificidad de la carrera. Al parecer la especificidad de la enseñanza de la lectura y la escritura, junto con su práctica son contenidos pensados para el tramo final de la carrera, el último año. Tampoco en estos planes aparece un reglamento de prácticas.

A MODO DE CIERRE:

En el contexto universitario y desde un enfoque complejo, el *curriculum* es el proyecto político educativo de la institución. Actualmente, se propone su construcción de forma participativa, como un macro proyecto formativo auto-organizado que busca formar seres humanos integrales con un claro proyecto Ético-Político de vida, y compromiso profesional, social, institucional y comunitario. Se evidencia un avance en esos aspectos. Sin embargo, el curriculum universitario y el estudio de las prácticas pre-profesionales, representan todavía, un amplio campo de estudio que exige un desarrollo continuo, y abierto a nuevos enfoques, para contribuir a la mejora de los procesos de formación pre profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carucí de Marullo, M. , López Rodríguez A., Sánchez Rodríguez , B. (2012) “El currículo universitario: teoría, actualidad y posicionamiento” en EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 17 - N° 170 - Julio de 2012. <http://www.efdeportes.com/>

Da Silva, T. Cultura y Currículum como prácticas de significación En revista de Estudios del Currículum, Pomares Corredor, Barcelona, Vol 1, N°1, 1998

De Pablo, Eriberto (1997) colab. Delavaut, E. “Historia del CURZA 1963-Mayo-1997. Historia-Planteos y situación actual del CURZA (Centro Universitario Regional Zona Atlántica)”. Viedma. Río Negro. MIMEO.

Derecho al día, Proyecto de Nuevo Régimen de Estudios. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires. Nota s/f. Recuperado en <http://www.derecho.uba.ar/derechoaldia/notas/3-definiciones-conceptuales-referidas-al-curriculum-universitario/+1848>

Goodson, I. (1995) Historia del currículum: La construcción social de las disciplinas escolares, Pomares-Corredor, Barcelona.

Menghini, R.- Corrado, R. Editores (2022) “Prácticas pre profesionales en la formación de grado: perspectivas, disciplinas y sujetos en diálogo. Revista de Educación”. Espacios en Blanco. Serie Indagaciones julio-diciembre 2022 Dossier N° 32 Volumen II. NEES UNICEN Tandil. Argentina. ISSN (electrónico) 2313 9927

Moyetta, L. y Jacob, I. (2015). “La psicopedagogía en contextos de educación formal: la complejidad de una práctica de intervención y de su enseñanza”. Revista Contextos de Educación, Año 14(17), 1-7 Recuperado de www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos

Pereyra, A. y Calderón, L. (Compiladoras) 2021. *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación*. Editorial: UNIPE Editorial Universitaria Traducción: Elisabeth Muñoz de Corrales. ISBN: 978-987-3805-57-8

Zamudio, A., Leiva, S.E. y Fernández M.A. (2019) Integración Curricular: un proceso de investigación acerca del curriculum universitario en REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, AÑO 15, NRO. 14, VOL. 2, julio a diciembre de 2019. páginas 28-40. ISSN 1851- 6297

NORMATIVA:

RESOLUCIÓN del Ministerio de Asuntos Sociales de la Provincia de Río Negro, APRUEBA el PLAN 612/72.

RESOLUCIÓN N° 1253/ 72, del 29 de mayo por la que el Consejo Provincial de Educación de Río Negro aprueba los estudios de la carrera de Psicopedagogía que se realizan en el Departamento de Humanidades del Instituto Superior del Profesorado Secundario de Río Negro, iniciados en el año académico 1970.

ORDENANZA N.º 027/ 1973, del 14 de diciembre, el RECTOR INTERVENTOR de la Universidad Nacional del Comahue. APRUEBA los Planes de Estudio del Profesorado en Castellano y Literatura que figuran en los ANEXOS I y II. Que se han desarrollado y se desarrollarán hasta 1975, en el Centro Regional Viedma, de la UNComahue.

ORDENANZA N° 029/ 1973, del 14 de diciembre, el RECTOR INTERVENTOR de la Universidad Nacional del Comahue. APRUEBA los Planes de Estudio de Psicopedagogía que figuran en los ANEXOS I, II y III. Que se han desarrollado y se desarrollarán hasta 1975, en el Centro Regional Viedma, de la UNComahue.

ORDENANZA N° 0085/77 de Primer Plan de Estudio elaborado íntegramente y aprobado por la UNComahue que regirá para los ingresantes desde 1976.

ORDENANZA N° 684/1989, Consejo Superior de la Universidad Nacional del Comahue APRUEBA Plan de Estudios, del 17 de abril de 1989.

ORDENANZA N° 501/ 92, establece tres ejes curriculares para las carreras de formación docente que se dictan en la UNCo.

CONFERENCIA

ANTÍGONA A LA DERECHA Y AL REVÉS. TERROR Y SUBJETIVIDAD EN NUESTRA POLIS

PATRICIA WEIGANDT¹

RESUMEN

El escrito a continuación abordará a la manera del ensayo algunas manifestaciones a las que podríamos nominar como propias de la *subjetividad de nuestra época*, acontecidas en nuestro país a nivel social –y por ende político– en torno de la pandemia por COVID19. Producciones literarias nos abrirán la vía para que desde el andamiaje conceptual del psicoanálisis podamos realizar una lectura de esos acontecimientos. Subjetivación y desubjetivación ingresarán en nuestras reflexiones, valiéndonos del arte.

PALABRAS CLAVE: Subjetivación y desubjetivación- actualidad social y política- psicoanálisis- arte y literatura- pandemia

LA HISTORIA²

La principal dificultad que se nos presenta en la actualidad es que la subjetividad de la época no quede en el horizonte (de nuestra pregunta) sino que se incruste en nosotros

El arte hace historia. La historia es la que le da al Otro la posibilidad para que el lector se hilvane y se escriba sujeto.

UNA INSINUACIÓN:

Hace unos días interrogando un texto de un discípulo de Freud: Otto Rank³, que se ocupara de rastrear en la literatura –intensamente– una serie de interesantes quehaceres

¹ Doctora (USAL) Posdoctora (U.K) Licenciada en psicología (USAL)Psicoanalista. Profesora titular e investigadora UNCo. Directora Maestría en Aprendizajes en Infancias y juventudes UNCo. Asesora PI V121 e Integrante PI V123. Directora de Revista EL HORMIGUERO. Psicoanálisis ◇ Infancia/s y Adolescencia/s. (CURZA UNCo). Autora de Libros y publicaciones científicas. Correo electrónico: weigandtpatricia@gmail.com . Viedma, Río Negro.

² Este texto fue presentado en CORALIS Viedma 2022. Una versión mayor en expresión se encuentra publicada en el número 5 de la Revista El Hormiguero. Psicoanálisis ◇ Infancia/s y adolescencia/s Es parte de la historia mi presencia allí desde la edición número 1. Cabe mi expectativa de tocar el lado prolífico de la repetición en la publicación de esta disertación.

³ Otto Rank era un mecánico que gustaba de escribir, a quien Freud ayuda e insta a estudiar en la universidad

con el otro y con el yo, advierte las repetidas referencias al asesinato del retrato, de la sombra y de objetos pertenecientes a otro.

En algunas culturas uno destruye a su enemigo apuñalando su imagen o sombra en el corazón del otro. El problema es que el crimen acaba también con la muerte de quien lo comete. (Rank; 1971)



¿Has actuado en conformidad con el deseo que te habita?

Lacan 1959; p. 370

ANTÍGONA A LA DERECHA Y AL REVÉS ¿QUÉ SERÍA DE NOSOTROS SIN SÓFOCLES?

Esta vez mataron a Antígona.

Antígona murió al amanecer de la hipermodernidad. Ya había muerto, pero trataron de matarla otra vez porque no estaba lo suficientemente muerta.

Ya por nuestras latitudes, hace casi medio siglo, uno de sus hermanos había quedado insepulto en tanto un tirano con su corte y su coro sostenían que estaba *desaparecido* y que *no sólo* ella estaba loca al buscar el cuerpo.

Una vez más, ya en pandemia, es Antígona quien es tirada en una bolsa mortuoria en la

entrada del palacio de gobierno⁴. Como no había tirano, en nombre de *la libertad*, actuaron las almas puras –que dicen no saber de ideología– en ocasión de reclamar para sí aquel elixir valioso y curativo que denunciaron tiempo antes como instrumento *de envenenamiento*⁵; las mismas almas que en aquel momento brindaban con cloruro de sodio en la pantalla de la caja boba⁶, sin declarar la cifra que sostenía el mamarracho, pero de cuya existencia no dudaría ni el mensajero de Creonte. En un intento siniestro también intentaron apropiarse de los dichos épicos del pueblo al que han diezmado. ¡Ni olvido ni perdón!, replicaban. Una vez más y otra vez más, un cadáver espera el mito.

UN ENSAYO UNA Y OTRA VEZ

Mucho podríamos decir y ha sido dicho acerca de lo que la pandemia nos trajo, y seguramente habrá mucho más por decir. Sus horrores generan y dan ocasión a diferentes posicionamientos en nuestra humanidad. El narcisismo herido del humano es golpeado y arrojado al costado del camino, se levanta y vuelve a caer una y otra vez, mientras su *Yo* intenta continuar su tránsito rápido y contundente por la vida, acostumbrado a ser empujado por el viento de la ciencia y la tecnología. Así y todo, la naturaleza lo sacude, incluso bajo la sospecha de que el virus se hubiera generado y escapado de un laboratorio. El signifiante pandemia nos remitía antes de 2019 a remotas referencias de un siglo atrás, cuando el mundo era otro, o, a la ficción, en muchos casos, futurista.

En diversas conversaciones acerca de la materialidad de ese signifiante y su contundencia, aparece como referencia más próxima el signifiante *guerra*, que contaría con mayores y cercanas referencias en su estrago, pero que, sin embargo, tampoco alcanzó para alojar el *real*⁷ pandemia.

⁴ Ver sobre la denominada “intervención” contra la “vacunación VIP” realizada en la manifestación contra el gobierno del día 27 de febrero de 2021 y que se autoatribuyen los organizadores como “una iniciativa de la agrupación Jóvenes Republicanos, una línea interna de Juntos por el Cambio”. <https://www.infobae.com/politica/2021/02/27/vacunados-vip-bolsas-negras-en-la-explanada-de-la-casa-rosada/>. Puede verse también <https://www.perfil.com/noticias/politica/marcha-27f-macabro-pusieron-bolsas-mortuorias-vacunados-vip-frente-casa-rosada>

⁵ Ver http://www.laizquierdadiario.com/Carrio-denuncia-por-envenenamiento-a-Alberto-Fernandez-Gines-Gonzalez-Garcia-y-Carla-Vizzotti?gclid=Cj0KCOjwna2FBhDPARIsACAEC_XhcSDRfMovpn8-6XxSxoNRZE7Trbk4oKvioeIqcln12vP53EmKyv8aAthdEALw_wcB y también: <https://informepolitico.com.ar/spuntik-v-marijuan-pidio-desestimar-la-denuncia-de-carrio-contra-alberto-por-envenenamiento/> <https://informepolitico.com.ar/spuntik-v-marijuan-pidio-desestimar-la-denuncia-de-carrio-contra-alberto-por-envenenamiento/>

⁶ Modo en el que es nombrada la televisión

⁷ Podemos entender lo real (como registro nocionado por Lacan) como aquello que no cesa de no inscribirse.

Diversos hechos, de carácter individual y colectivo se fueron sucediendo en ocasión de la pandemia. Daremos lugar a considerar alguno de ellos, seguramente para intentar dar cuenta –modo este de nombrar en psicoanálisis muy habitualmente al alojamiento de un real– de *algunas* coordinadas jugadas en esos acontecimientos.

En esta oportunidad llama nuestra atención un *¿acto?* puesto en marcha por un grupo político partidario opositor al Gobierno Nacional en Argentina, más precisamente en Buenos Aires, el 27 de febrero de 2021, una semana después de la renuncia a su cargo de quien se desempeñara como Ministro de salud de la Nación por una situación irregular relativa a la administración de vacunas contra el COVID19.

Ensayaremos en el intento de leer, sólo de a *trozos*, algún elemento de la actualidad a la luz de aquel mito de Sófocles, ayudándonos por él, tal vez porque el mito *resiste* a lo largo del tiempo y no sólo porque de resistir se trate ahora, pero también y sobre todo por eso.⁸

¿Y de qué resistencia hablamos ahora?

Nuestro psicoanálisis de cada día le ha dado diversos significados a la palabra resistencia. Algún manual de bolsillo le dará mala prensa como si lo inconsciente debiera entregarse al primer y consciente intento. Sin embargo, si recobramos el valor del término veremos que Freud **no** lo conceptualiza de una sola vez y para siempre, y, de las diferentes valuaciones que cobra en su andamiaje teórico, desde la resistencia de lo reprimido a la compulsión de repetición, hay uno, relativo a la resistencia en la transferencia o la transferencia como resistencia más precisamente, que nos hará saber que no hay *psicoanálisis* sin ello ni sin ella. La transferencia, motor de la cura la incluye, por lo que no hay cura sin ella; si bien la transferencia es más que ella en tanto incluye también al amor y sabemos que esta se juega en muchas de las relaciones que el humano establece con el humano.

Una pregunta que puede guiarnos es si el amor comanda o se juega en los hechos que consideraremos.

⁸ Una serie de desarrollos acerca de la noción de resistencia en psicoanálisis están disponibles si a alguien le interesaran en el artículo completo publicado en la revista El Hormiguero..., edición quinta, mencionado al inicio.

LA RESISTENCIA MÁS ALLÁ DEL PSICOANÁLISIS

La polisemia del significante hará que nos encontremos un poco más adelante en este texto con otro sentido de este significante -cuando es tal-, que rebasa aquellas definiciones y avanza sobre el campo de la cultura, tanto como para que el *Diccionario de la Real Academia Española* lo incluya y nos remite a: *mantenerse o estar en pie*

Más adelante en este escrito haremos unas muy puntuales referencias a la metonimia y al valor del arte o más precisamente de lo que el artista nos abre a quienes hacemos psicoanálisis (y no sólo).

En un adelanto de esa metonimia, recordé mientras reflexionaba acerca de la palabra *resistencia*, un texto de Sábato con ese nombre, más precisamente *La resistencia*, que me produjo cierta decepción en el momento en que fuera publicado, allá por mayo del año 2000.

Con la expectativa de encontrarme con un relato en que lo oscuro y siniestro asomara trágicamente, – como en otros de su autoría– me encontré, sin embargo, con una serie de cartas que incluían (según mi lectura de aquel momento) dulzones relatos llenos de una “*esperanza demencial*” (p. 35) que el autor encontraba, cito:

[...] ligada paradójicamente a nuestra actual pobreza existencial, y al deseo, que descubro en muchas miradas, *de que algo grande pueda consagrarnos a cuidar afanosamente la tierra en la que vivimos*” (Sábato; 2000; p.35)⁹

En ese panorama del texto podemos encontrar referencias sensibles e insoslayables de la lectura que Sábato hacía acerca de la época. ¿Subjetividad de la época?

En la página 62 podemos leer con el autor:

El sentimiento de orfandad tan presente en este tiempo se debe a la caída de los *valores compartidos y sagrados*. Si los valores son relativos, y uno adhiere a ellos como a las reglamentaciones de un club deportivo, ¿cómo podrán salvarnos ante la desgracia o el infortunio?

Un poco más adelante, Sábato dirá: “Así es como resultan tantas personas desesperadas y al borde del suicidio” (p.62).

⁹ Salvo aclaración, el resaltado en cursiva es nuestro

Avanzado algo más el texto, el autor reflexionará acerca de esa soledad que se le torna al hombre tan terrible y agobiante, y la describe:

las plazas están llenas de hombres solitarios y, lo que es más triste aún, de jóvenes abatidos que se juntan a tomar alcohol o a drogarse, pensando que la vida carece de sentido, hasta que finalmente, *se dicen con horror que no hay absoluto*. (p. 62) (nuevamente el resaltado es nuestro).

Un poco más adelante, hará alusión a otra clase de soledad, aquella que inspiró a los hombres hacia la metafísica y la religiosidad, subrayando que las tres grandes religiones de occidente nacieron en la soledad del desierto.

Es interesante recordar que Ernesto Sábato fue un hombre dedicado a las ciencias exactas, obteniendo un Doctorado en física en 1938, disciplina que abandonara al dedicarse a las letras. La ciencia no pudo atraparlo.

Podemos leer con el autor o a partir de él, una ponderación del espacio vacío en la proyección del humano. Un espacio vacío en donde alguna dimensión Otra pudiera gestarse. Donde no todo estuviera presente y sabido. Donde otro orden tuviera alguna importancia más allá del pobre Yo.

Este es el momento en que cabe que mencionemos que como ya hemos abordado en presentaciones anteriores, advertidos por las lecturas de otros psicoanalistas, filósofos y pensadores provenientes de diferentes disciplinas, *nuestro pobre Yo* se subió al trono de la mano del progreso científico- tecnológico, elemento de suma importancia en nuestra subjetividad de época.

Volviendo a la lectura de Sábato, él alude a un cierto retorno a la religiosidad que percibe en los jóvenes, sin embargo, nos advertirá que “no debemos engañarnos, muchas veces aparece como algo superficial, capaz de adaptarse a cualquier manera de vivir; un techito confortable que nada pidiera, *sin el abismo de la fe que entraña la verdadera religiosidad*” (p. 64)

Tal vez sea importante aclarar que Ernesto Sábato se consideraba un hombre religioso, pero no eclesiástico.¹⁰ La importancia de su planteo que seguramente excede y supera el

¹⁰ Al respecto puede verse este corto video donde se expide respecto de la vida, la muerte y la religiosidad https://www.youtube.com/watch?v=6KfbY9WNLLA&ab_channel=LaBodegadelRecuerdo

nuestro, puede ser rescatada por nosotros como un lugar en la literatura en donde se recuerda que debe haber lugar – valga la redundancia– para el enigma de la muerte.

Él dirá que hay que esperar con dignidad la muerte, que nadie sabe lo que es.

El saber es presentado en su texto con un tope estructural. No puede saberse todo. Más allá del texto *La resistencia*, en un reportaje, Sábato menciona que *en todo caso en la literatura* es donde pueden encontrarse las grandes verdades, incluso “el problema de Dios” (La bodega del recuerdo 2011).

Su insistencia respecto de la literatura como lugar de las verdades redoblará su importancia cuando empalma su texto, ya en la *cuarta carta*: “los valores de la comunidad”, con reflexiones acerca del humano como objeto de lo que, en nuestro *sistema* imperante, que esperamos sea fallido o más bien podamos fallar, se eleva la productividad como valor supremo. Convengamos que no tan supremo como su gemelo el consumo.

Hombres y mujeres apresurados avanzan pendientes de cumplir horarios que hacen peligrar su humanidad. ¿Se puede florecer a esta velocidad? Una de las metas de esta carrera parece ser la productividad, pero ¿acaso son esos productos verdaderos frutos?

[...] El hombre no se puede mantener humano a esta velocidad, si vive como autómatas será aniquilado.

[...] El vértigo no está solo afuera, lo hemos asimilado a la mente que *no para de emitir imágenes*, como si ella también hiciera *zapping* y, quizás la aceleración haya llegado al corazón que ya late en clave de urgencia para que todo pase rápido y no permanezca (p. 122) (El resaltado es nuestro)

SÓFOCLES NOS ABRE LA VÍA

Podemos pensar que hay textos literarios como la tragedia de Antígona, que perduran en el tiempo, permanecen, cuando el vacío y el enigma los habitan, por lo que hay de fallado y fallido en el humano, A esos en psicoanálisis les redoblamos el calificativo de *mito*.

El mito tiene un valor simbólico para el quehacer del psicoanalista en tanto permite alojar un real. Tal vez debamos aclarar que alojarlo no es sofocarlo, menos aún desde la pluma de Sófocles.

Freud tomó el mito de Edipo para ubicar coordenadas estructurales de la constitución del sujeto en las cuales sexualidad y muerte son medulares y se ponen en juego entre la certeza y el malentendido alrededor de aquellos que encarnan a quien con Lacan llamamos Otro. En el seminario VIII, *La transferencia*, Lacan ubica al deseo y al sujeto en relación con ese Otro (1960/61 p. 198)

El deseo aparecerá como subordinado al A¹¹, como cadena significativa que no se garantiza a sí misma, donde el vacío entre un significante y otro importa tanto como la palabra misma y requiere una y otra vez la pregunta de qué lo garantiza a él mismo.

DE LA ÉTICA DEL PSICOANÁLISIS

Jacques Lacan tomará el mito de Antígona, hija de Edipo, y le dará un lugar central al preguntarse por el deseo humano, ubicando sus cifras para terminar de desencajarlo de la necesidad. Es importante recordar, una vez más, que como el mismo Lacan decía, no necesitamos hacernos los psicólogos allí donde el artista siempre nos precede y nos abre la vía (1983).

El maestro francés iniciará el capítulo XIX del seminario *La ética del Psicoanálisis* (1959) anunciándonos que se dedicará a Antígona, aclarando que esa dedicación a su tragedia como punto nodal de nuestra ética no será por un decreto que impondremos desde nuestra disciplina. Sus dichos insinúan que Antígona tiene un valor más allá.

Dirá:

“¿Quién no es capaz de evocar a Antígona ante cualquier conflicto que nos desgarre en nuestra relación con una ley que se presenta en nombre de la comunidad como una ley justa?” (p.293)

Lo renovadamente novedoso seguramente continuará siendo el brillo de Antígona, que tal vez aún aguante en nuestra actualidad y pueda permitirnos pensar algún que otro acto, entendiendo que para los psicoanalistas el acto está irremediamente des(ligado) a la palabra, pero no a cualquier palabra, aunque aquella pudiera ser cualquiera.

¹¹ A: Letra que nombra a la noción acuñada por Lacan: Autre. Término francés cuya traducción es Otro.

Tal vez hace algunas décadas no hubiera sido necesario enfatizar que acto no es conducta, sin embargo, hoy, con el espeluznante auge de los abordajes cognitivo-conductuales y otros derrapes –anillo al dedo del *sistema* capitalista imperante–, es necesaria la aclaración. El acto debe ser leído e involucra a la enigmática angustia, la conducta es inequívoca.

Nos permitimos nombrar al capitalismo como sistema. Algo del capitalismo promueve un cierre en donde un objeto material, a la manera de un fetiche obtura la división subjetiva, la castración, la hiancia en la que el sujeto adviene.

Hace mucho tiempo ya, nos hemos preguntado por el destino del sujeto atascado, atorado y satisfecho en y con un cachivache de mercado.

¿Has *obrado* conforme al deseo que te habita? No se trata de una pregunta por satisfacer una necesidad o un anhelo. Es una interrogación sobre aquel acto puesto en marcha por un sujeto que se debe al deseo. No se debe a la conveniencia ni al mercado.

Antígona ha avanzado transgrediendo la norma impuesta por Creonte, *ubicando una ley mayor, más allá, jugándose la vida*. La muerte está en juego - dirá Antígona - en vivir con aquello pendiente de ser efectuado.

Una dimensión enigmática del acto se abrirá paso para que los pedazos del cadáver puedan tener algún lugar en medio de la cotidianeidad en la que Ismenes afirma que no es bueno ir a la caza de imposibles (p.18). Antígona está dispuesta a perder la vida en pos de la dignidad. ¿Es acaso su acto puro sacrificio?

Del acto

Lacan ubicará una noción de acto relevando el devaluado planteo freudiano de aquel acto de descarga o más precisamente *descarga en acto* que el sujeto desconoce. Alude a la vieja noción freudiana de *abreacción* como descarga de algo que ha quedado en suspenso. Traumatismo, emoción, que podrían quedar suspendidos hasta que se produzca un *acuerdo*. No es tan sencillo que aquello que ha producido semejante impacto y ha quedado suspendido encuentre en la poética las palabras semi justas para que nosotros en nuestra actualidad podamos acceder a la dignidad de un síntoma.

Sin embargo, dirá Lacan acerca de la sublimación:

La sublimación, en efecto, no es lo que piensa el común de la gente, ni se ejerce siempre obligatoriamente en el sentido de lo sublime. El cambio de objeto no hace desaparecer, lejos de ello, el objeto sexual – el objeto sexual, acentuado como tal, puede nacer en la sublimación. El juego sexual más crudo puede ser el objeto de una poesía, sin que ésta pierda sin embargo su mira sublimante. (Lacan 1959; 197)

¿Por qué recordar a la sublimación? Tal vez la tragedia de Antígona junto con las cartas de Sábado pueda decir en nuestro lugar y pueda textualizar ese real terrible del encuentro con una serie de Bolsas mortuorias dejadas en la explanada de la Casa Rosada por un grupo que se auto nomina joven y republicano, mezclando nuestros nombres dignos del legado histórico con otros que no lo son y apropiándose del lema prínceps de la lucha por los derechos humanos: “*Ni olvido ni perdón*”. Todo esto ante un aparente reclamo por un bien supremo: la vacuna contra el letal virus de la pandemia, que un par de meses antes, desde ese mismo grupo era excusa para denunciar al presidente de la Nación como envenenador.

MIRAR, HABLAR, DECIR...

Hay riesgo de que quien solo y solamente mira, confunda con un acto ético, aquel acto canalla¹² de ubicar en una bolsa mortuoria el nombre de una de nuestras abuelas.

El cartel de la bolsa decía “*No recibí la vacuna porque la recibió Estela de Carlotto*”. He allí la pista. Antígona arriesga su vida por sus valores, arriesga la vida por el *amor* a su hermano y a sus convicciones. Arriesga para recuperar el cuerpo del hermano, no para tirarlo y exhibirlo ante el palacio de gobierno. Antígona no pide para sí. Antígona eleva el valor del texto que la atraviesa en función del semejante y no para sí misma. Su *Yo* no es el centro de sus dichos.

MÚSICA TRÁGICA QUE NO SIEMPRE ES TRAGEDIA

Lacan luego de una profundización acerca del alcance y el valor de la catarsis como purificadora, planteará que la tragedia tendrá entonces como efecto y posibilidad, como

¹² Para el lector interesado la figura de la canallada es trabajada en *Posicionamientos Actuales Ante El Otro: La figura de La Canallada en las instituciones y el Trabajo Comunitario ante lo que resiste* (Weigandt, Bijarra y otros 2016) <http://borromeo.kennedy.edu.ar/ArticulosNuevos/WeigandtInv7.pdf>

meta, la catarsis. *Un acto purgatorio de las pasiones, del temor y de la compasión*, dirá Lacan.

Preguntémosnos en tantos años de lucha por la aparición con vida de los hijos y recuperación de los nietos puestas en marcha por nuestras madres y abuelas de la plaza, ¿Ha habido temor?, sin dudas. ¿Ha habido compasión? Podemos estar seguros en las diferentes formas que la compasión puede tomar¹³. ¿Ha habido actos? ¡Los hubo! ¿Han sido reclamos en donde hubiera apropiación en propio beneficio de los caros lemas del pueblo?: ¡No!

Retomando el término intervención que fue expresado por esos *jóvenes* que se presentan en nombre de la república:

El término intervención está emparentado con el arte. ¿Podremos decir que el término intervención que es utilizado por ellos tiene al arte como horizonte? ¿podrá ser pensado ese acto como obra a la que la sublimación facilita la ruta de la transformación de lo peor o más bien nos encontramos con lo peor sin velo?

¿Una bolsa mortuoria con el nombre de una de las principales referentes de la resistencia a la más cruel y desgarradora dictadura genocida, puede ser considerada arte?, ¿o más bien ese acto replica siniestramente a esos otros de aquella dictadura responsable de la tortura, desaparición, muerte y apropiación en manos del Estado de miles de personas, incluidos bebés y niños/as, de sus bienes materiales y de la transformación de la deuda privada de unos cuantos “empresarios interesados en el país” sellando el destino fatal de nuestra sociedad?

Bolsas mortuorias que guardan un relleno formateado como cuerpo donde se expresa: en letras pequeñas “estaba esperando la vacuna, pero se la aplicó...” y en grandes letras “*Estela de Carlotto*” no implican una inscripción ni fallida ni equivocada, sino certera. No hay allí insinuación sino mostramiento obscuro. El muerto es aquel cuyo nombre figura allí. Ni siquiera es necesario recurrir a ubicar un lugar para semejante elemento en la historia de nuestros derechos humanos, pero la historia reclama su lugar lector.

¹³ El lector interesado puede profundizar a este respecto el artículo denominado: *Las madres de la plaza. Debate o desubjetivación en torno de la ley IVE (Interrupción voluntaria del embarazo)* en el número X de la revista INFEIES <http://www.infeies.com.ar/bajar/DC.6.Weigandt%20et%20all.pdf>

Aquel acto cometido en el mes de febrero 2021 y los que vinieron después están en las antípodas del brillo de Antígona. No hay enigma allí. No hay una referencia a alguna cosa trascendente, esas bolsas pretenden un sentido pleno ¿El bien en juego creen ustedes que es la vacuna? ¿Podemos pensar acaso que se trata de ese objeto lo reclamado colocando en una bolsa mortuoria el nombrepreciado de una de nuestras abuelas?

Claramente se supo a posteriori avanzando desde la guillotina al intento de magnicidio.

Una serie de manifestaciones públicas van sucediéndose en nuestra polis al son de la reivindicación de las libertades. *¡Vengo a reclamar por mi libertad! ¡Vengo a reclamar por el fin de la pandemia! ¡Vengo a reclamar por la República!* Algunos pocos periodistas preguntan a los manifestantes sobre esos dichos y lo único que se repite son esas palabras, atadas en algunas oportunidades a insultos dirigidos a algún alto mandatario. Podríamos decir: el odio¹⁴ otra vez. Es preocupante en tanto no hay cadena significativa pasible de ser ubicada allí. No hay despliegue. Algo queda cerrado eficazmente sobre un sentido pleno.

Freud y Antígona nos recuerdan que para vivir con otros son necesarias renunciaciones y que la libertad requiere ligarse a otros significantes. No hay libertad absoluta, no hay absoluto tal nos recuerda también Sábato.

EL HORIZONTE DE LA SUBJETIVIDAD DE LA ÉPOCA

El acceso del sujeto al campo del discurso implicará una pérdida y una satisfacción de goce a la vez.

La entrada al significante implica una fractura inaugural que está más allá del principio del placer pero que tiene como condición ser parcial. No es absoluta. Habrá algo perdido y algo que se obtiene.

El fantasma o fantasía organizará la relación a ese plus de goce. Podrá estar presente o alojado en síntomas, repeticiones, ideales que contradicen los ideales del sujeto, exigencias ideales o imperativas de la vida del sujeto que no puede concretar, entre otras.

¹⁴ Un recorrido acerca del odio puede encontrarse en *Matarás al prójimo como a tí mismo. Desapariciones... políticas del odio, la exclusión y el destierro*. (Weigandt, Pavelka, Luna 2018) <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/psicohormiguero/article/view/2032>

Jorge Alemán postulará su lectura refiriendo que un momento de la conceptualización de Freud inspiró a Lacan en el establecimiento de su hipótesis, haciendo una lectura cruzada de Freud y Marx. El Freud de *Más allá del principio del placer*, *El malestar en la cultura* y *El problema económico del masoquismo*. Aquel que describirá y descubrirá a una instancia muy paradójica que realiza un movimiento circular, dirá Alemán. Se tratará del superyó. Freud la compara con el imperativo categórico kantiano. Heredera del complejo de Edipo estará disfrazada de ley.

Esa lucha entre Eros y Thanatos está en el centro de cualquier construcción cultural. Algo se parece a una ley. *¡Podrás tenerlo todo y ya!*

El desarrollo de Jorge Alemán implica pensar que el mal llamado discurso capitalista, también tiene un funcionamiento circular. Se arma, se retroalimenta, inicia y continúa sobre sí mismo, al punto que empobrece la cifra deseante, como la división y relación con el plus de gozar. Habrá en nuestra actualidad una permanente relación con el plus de gozar sin que medie imposibilidad alguna, sin que medie la castración. Esto genera un tipo de realidad muy diferente y, dirá el autor, una economía política del goce.

En nuestra lectura reaparece la consideración de la actualidad en aquel viejo sentido freudiano de lo que acontece en un solo acto. No habrá lugar para la dignidad del síntoma que implica otra escena. La preocupación freudiana que menciona Jorge Alemán acerca de qué hará la humanidad con eso, queda sobre la mesa.

Sin la otra escena también aparece el acto canalla. Ambos parecen herederos de la debilidad del lazo simbólico. Un efecto siniestro se abate sobre los sobrevivientes que se preguntan por las bolsas mortuorias, mientras el robo de los lemas y el legado acontece sin deuda. Al menos sin la deuda de la que Antígona es heredera.

Una subjetividad en la que los jóvenes republicanos que no saben de ideología no sólo tiran bolsas mortuorias a pedido, sino que una y otra vez se amontonan en las calles con individuos que reclaman al borde de la muerte propagando el contagio del virus en el que meses antes no creían y ahora endilgan al gobierno y sus funcionarios.

¿Será que paradójicamente circular, la satisfacción del individuo capitalista y su precariedad simbólica hacen que se instale la certeza imaginaria - en individuos que ya no habitan la verdad del mito - de que este acto de arrojar los muertos a la explanada es un acto digno del arte?

El mito nos enseña que Antígona no está a la derecha y que, hasta Creonte, tarde pero seguro, después de pensar que la locura y el dinero eran resorte y causa, descubre que en aquel trámite perdió lo que más amaba y ya nada era lo mismo.

Es que el sujeto ya no ingresa al campo del discurso, por lo que podríamos hipotetizar que un efecto forclusivo lo arrojaría con su bolsa.

Nunca tan pertinente la bolsa o la vida (Lacan 1964). Si se elige la bolsa se pierde la vida y si se elige la vida debe ser perdiendo algo.

Ahora les pido que retomemos el planteo de Rank: si mato a la sombra o a mi doble muero.

BIBLIOGRAFÍA

Alemán, J (2021) Seminario la izquierda Lacaniana. Buenos Aires. Organizado por Caburé Librería. Inédito.

DRAE (2017) Significado de la palabra resistencia <https://dle.rae.es/resistencia>
<https://www.significados.com/resistencia/>

Grimau, A (1991) La Dirección de la cura. Buenos Aires Data editora.

Lacan J (1983) Homenaje a Marguerite Duras. Revista Conjetural número 3. Buenos Aires. Ediciones Sitio.

Lacan, J (1959) El seminario. Libro VII. La ética en psicoanálisis. Pág. 370. Buenos Aires. Paidós.

Lacan, J (1960/61) El Seminario. Libro VIII. La transferencia. Pág. 198. Buenos Aires. Paidós.

Lacan, J (1964) El seminario. Libro XI. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Buenos Aires. Paidós.

Oxford Languages and Google (2021) Significado de la palabra mito.

<https://www.google.com/search?q=mito+definici%C3%B3n&oq=mito+definici%C3%B3n&aqs=chrome..69i57j0l5j0i22i30l4.31831j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

[Rank, O \(1971\) El doble. Buenos Aires. Editorial Orion.](#)

Sábato, E (2011) reportado por Argentina televisora color. Material disponible en youtube . La bodega del recuerdo.

https://www.youtube.com/watch?v=6KfbY9WNLLA&ab_channel=LaBodegadelRecuerdo

Sófocles (2007) Antígona. Buenos Aires. Editorial Gradifco.

Weigandt, P (2021) Antígona a la derecha y al revés. Malversaciones del sujeto hacia la subjetividad. Revista El Hormiguero. Psicoanálisis◇ Infancia/s y adolescencia/s.

<https://elhormiguero.curza.uncoma.edu.ar/edicion/quinta>

<http://elhormiguero.curza.uncoma.edu.ar/sites/default/files/2021-06/PATRICIA%20WEIGANDT.%20REVISTA%20EL%20HORMIGUERO%20NRO.%205..pdf>

PRESENTACIÓN DE LIBROS

MIRADAS PATAGÓNICAS SOBRE PROBLEMAS Y EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN POPULAR

ALBA ETEROVICH Y MARÍA INÉS BARILÁ

La organización de la presentación del libro de la Cátedra Libre Interinstitucional Paulo Freire (CLIPF) “Miradas Patagónicas sobre problemas y experiencias en la Educación Popular” (2022) en CoRALiS 2022 fue participativa como corresponde al funcionamiento de la cátedra. La CLIPF, fue fundada en 2018. La integran la Escuela de Arte Alcides Biagetti, el ISFD y T N° 25 de Patagones y el IFDC-EF de Viedma y el CURZA UNCo donde tiene su sede. Promueve el análisis de la obra de Paulo Freire como aporte a la producción de conocimiento latinoamericano, con foco en el campo de la educación popular, para poner en diálogo éste legado con problemáticas educativas y sociales actuales. Esta primera publicación es producto del trabajo colectivo de sus integrantes que problematizan, desde el territorio la educación popular, legados y tradiciones que permitan transformar nuestras prácticas. Un antecedente fundacional fue el Seminario de Posgrado “La educación popular: su historia y sus prácticas teóricocríticas” dictado por la Dra Inés Fernández Mouján. También integran el libro, como separadores de los capítulos, las imágenes de difusión de actividades que se han realizado.

Mientras organizábamos dialógicamente la presentación del libro que estaba recién publicado online, acordábamos cómo imprimirlo (color, blanco y negro, tipo de hoja, cuántos ejemplares, costos, etc.) en comunicación con el equipo de EDUCo, la Editorial de nuestra Universidad. Hacía poco que el libro se había presentado por primera vez en la Semana de la Ciencia en la Biblioteca del CURZA y, en esa oportunidad, los compañeros del Departamento de Estudios Políticos Pedro Dall’Armellina y Luciano Raggio hicieron cálidas y generosas reseñas, y Paola Cuenca comentó cómo continúa la situación en Chipauquil analizada en su capítulo.

Al acordar la segunda presentación en CoRALiS, se eligió darle a cada autor/a el momento de comentar su capítulo o, de no ser posible, convocar a alguna persona conocedora de la temática. La presentación era presencial. La compiladora, Inés Fernández Mouján, ya no vive en Viedma y no podía asistir. Andrés Amoroso, autor de

otro capítulo, tampoco estaría y Cecilia Peña viajaba de regreso ese día y dudaba llegar a tiempo. Definiendo quiénes íbamos a participar, armamos un banner con esa información, el encabezado del CoRALiS, la tapa del libro para difundir.



El espacio propuesto era el jueves al mediodía, luego de la inauguración, la conferencia central y una mesa de ponencias. Tal como había sucedido el año anterior, cuando en un momento similar presentamos las Actas 2021, el tiempo se extendió y observamos cómo “nuestro horario” era consumido por la actividad anterior. Las miradas entre nosotras y con las amistades, que asistieron especialmente y con el tiempo justo, nos miraban interrogativamente al evidenciar que no nos iban a poder escuchar, generaban una ansiosa espera. Finalmente, a la hora que debíamos concluir, terminó la mesa anterior y nos acercamos al frente del espacio. Estábamos todas y todos, quienes nos habíamos comprometido. Les estudiantes de la Comisión de Mujeres y Disidencias del CURZA terminaron su espacio radial y vinieron raudamente en taxi. En la presentación respetamos la hora asignada de duración. Utilizamos el horario del almuerzo y la actividad siguiente pudo iniciar a tiempo.

En el necesario y breve intermedio para desenchufar y enchufar notebooks, advertimos que no se podía escuchar el video de Calle 13, “Latinoamérica”, que elegimos como bienvenida. Las alternativas de buscar otro parlante eran lentas y lo importante era comenzar y esperar que quienes salieron al patio retornaran para contarles por qué de este libro, para invitarles a leerlo.

Una vez que iniciamos, presentamos la cátedra y nos escuchamos. La foto que compartimos es de la apertura en la inspiradora ex-capilla. Junto a las imágenes institucionales se observa el collage del Departamento de Lengua, Literatura y

Comunicación que recientemente habían realizado estudiantes del Profesorado de Lengua y Comunicación Oral y Escrita.



De izquierda a derecha: María Inés Barilá, Guadalupe Magalí Ibáñez, Brian Richmond, Camila Bichara, Cecilia Peña, Valeria D' Angelo y Alba Eterovich

Para nosotros era revisitar los temas pero también redescubrirlos en esta nueva síntesis que ofrecía cada persona que hablaba y estas nuevas voces de lectores que se sumaban.

Para iniciar presentamos la cátedra a modo de prólogo. Luego, Brian Richmond comentó los dos primeros capítulos, el inicial de autoría de Inés: “Paulo Freire en Argentina y sus legados en la educación popular” que analiza la historicidad del término “educación popular” y el siguiente de su autoría: “Populismo y educación popular en la teoría de la hegemonía” que (re)conceptualiza el término educación popular con los elementos que provee la teoría de la hegemonía para observar los alcances de la educación popular en el terreno de las luchas político-pedagógicas libradas en América Latina. Estos capítulos dieron el encuadre teórico a los análisis siguientes.

Las editoras junto con Analisa Castillo y Verónica Cuevas escribimos el capítulo “Tensiones entre la educación de adultos y la educación popular en un contexto histórico único, los ‘70”, presentado por María Inés Barilá, que indaga sobre Centros Educativos de Nivel Secundario de Viedma dependientes de la DINEA (1968-1974) para, a partir de

allí, establecer un diálogo entre las ideas de Freire y la educación popular. Esta mirada histórica se vio complementada con el capítulo siguiente que presentó Valeria D' Angelo, "Un mapeo por la matriz histórica del Plan FinEs" de autoría de Andrés Amoroso con quien comentó que trabajó en esta experiencia en el territorio de Patagones, Provincia de Buenos Aires, Al capítulo se refirió con afecto y señalando la importancia y el compromiso de abordar un necesario mapeo del Plan FinEs local en clave política pública de educación popular.

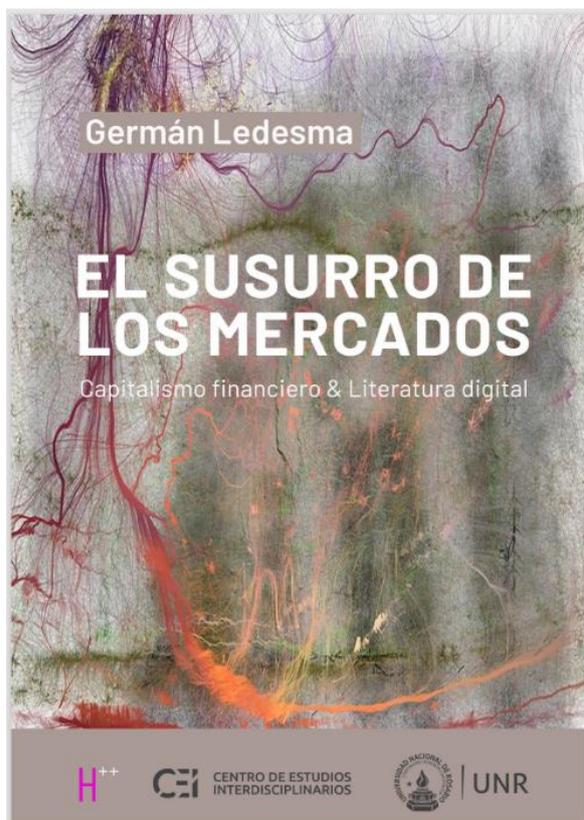
El texto "La escuela como espacio de ¿interculturalidad? Acerca del CEPJA de Chipauquil" escrito por Paola Cuenca y Guadalupe Magalí Ibáñez fue presentado por esta última. Consiste en una aproximación a la problemática de la interculturalidad que atraviesa la comunidad educativa del Centro Educativo para Jóvenes y Adultos en Chipauquil- paraje ubicado a 70 km de Valchetalá. Ella mencionó que conoció esta experiencia para la realización de este artículo, ejemplo de la potencia del encuentro para ampliar nuestra mirada. Además, señaló que aún falta recorrer caminos para propuestas interculturales alejadas de resabios colonialistas y miradas hegemónicas,

Por último el capítulo "Educación popular y feminismos. Una conversación necesaria." de Cecilia Peña -que reflexiona sobre las posibilidades y aportes de una pedagogía popular con perspectiva feminista- fue presentado por la autora junto con Camila Bichara de CODEMU. La participación del grupo de estudiantes de CODEMU posibilitó el diálogo entre quien tiene extensa carrera docente y quienes se están formando, favoreciendo el encuentro intergeneracional desde una posición compartida de defensa de la ESI.

Cada persona hablaba desde su espacio de militancia. No solo comentaban el capítulo del libro sino que nos contaban cómo ese capítulo se entretejía en sus luchas actuales, siguiendo las huellas que dejó el maestro Paulo Freire. Terminamos enriquecidos, agradecemos que un año más CoRALiS sea un espacio de escucha y discusión, de enriquecimiento entre diferentes áreas

EL SUSURRO DE LOS MERCADOS.

Capitalismo financiero & Literatura digital



Ledesma, G. A. (2022). *El susurro de los mercados: capitalismo financiero y literatura digital*. Centro de Estudios Interdisciplinarios, Universidad Nacional de Rosario.

URI: <http://hdl.handle.net/2133/24031>

[Magdalena Albanece](#)

En *El susurro de los mercados: capitalismo financiero y literatura digital*, Ledesma presenta un abordaje muy particular de la cultura contemporánea, que gira en torno a la lectura correlativa de los lenguajes presentes en dos esferas de actividad que se desarrollan paralelamente a las tecnologías de la información: las finanzas y la literatura digital. Propone que las manifestaciones estéticas condensadas en un corpus de experimentos rupturistas de autores argentinos son síntomas de un problema que forma parte de un proceso social general. De esta manera, pueden establecerse correlaciones con otras esferas de actividad con las que comparte su pertenencia a un presente que puede ser entendido como un gran conglomerado significativo. Con la metáfora del susurro recupera ese conjunto de características que se constatan en ambos niveles y que se manifiestan como una abstracción ligada a la condición tautológica, de autopoiesis y

autorreferencialidad de los sistemas en los que están inscriptos los capitales y los textos y que habilitan su reproducción y acumulación.

El libro presenta el desarrollo de conceptos claves que van intertextualizando el contexto necesario para sus argumentos. En una primera parte, referida al capitalismo financiero, diseña una estrategia en la que combina la teoría obligada a la hora de comprender la evolución hacia la abstracción del sistema económico y los fenómenos sociales y culturales contemporáneos, con autores como Mandel, Arrighi, Jameson, Vogl, Williams, Bauman, etc., con la mirada desde el tema de obras literarias como *Cosmópolis* de DeLillo, o *El Dinero* de Zola. En la segunda, propone una indagación exhaustiva de los experimentos digitales desde algunos aspectos especialmente no orientados a la valoración estética y utiliza títulos con gran poder de atracción para desentrañar los mecanismos de funcionamiento del ambiente electrónico que operan junto a las dos esferas en dialogo. En estos términos resultan fundamentales las referencias a los conceptos de apropiación, postautonomía, realidadficción, postproducción, realismo idiota, etc., con autores como Speranza, Kozak, Ludmer, Bourriaud, Flusser, Rosset, que colaboran en el establecimiento de las correspondencias, en particular el tratamiento de la escisión respecto del referente, la autonomización del signo, la abstracción, la reificación, la fragmentariedad, la recontextualización, y la ilegibilidad. Paralelamente, también resulta interesante la puesta en tensión de las propias categorías de análisis, del potencial crítico del arte digital y de la pretendida ausencia de realismo, y destaca la ambivalencia del tan mencionado proceso de desmaterialización y la paradoja de la postautonomía. Esta paradoja también se presenta en las “Palabras Finales”, cuando plantea que el precio del arte es tan abstracto como el precio de las acciones y que el valor poético de estos experimentos dependerá de los sistemas de circulación que los legitimen, como a los susurros en el sistema financiero.

Por último, merece destacarse que este argumento nos permite hacer cruces entre la literatura digital o la economía con otras manifestaciones culturales que evidencien su pertenencia al mismo continuo semiológico, aunque ni tan directamente condicionadas por las tecnologías de la información, ni tan extremas. Otro acierto lo constituye el análisis del corpus con el mismo nivel de abstracción que los lenguajes en diálogo, pero matizado por el uso de metáforas y el devenir de una escritura distendida, con lo que consigue interesarnos tanto en el tratamiento del semiocapitalismo, como en el arte y la literatura digitales. Finalmente, resulta provechoso la invitación a pensar la ambivalencia

del lenguaje de programación, en tanto que la poética del arte y la literatura programada puede producir desvíos que nos permitan extrañarnos y recuperar un tiempo menos programado.

LECTURAS A CARGO DE LA CODEMU (COMISIÓN DE MUJERES ORGANIZADAS Y DISIDENCIAS). RESEÑA. INTEGRANTES CODEMU.

En el marco de la Feria del Libro de Viedma, el CURZA realiza el Congreso Regional de Arte, Literatura y Sociedad (CORALIS). Este encuentro está pensado para que se produzca un intercambio artístico, cultural y académico a través de ponencias, que buscan dar cuenta de la investigación, la extensión y el papel de los alumnos dentro de la universidad.

En el año 2022, en el VII Coralís la comisión de mujeres feministas y disidencias (CODEMU) tuvo la oportunidad de participar. Buscando así, no solo difundir su lugar en la universidad, sino también, pudiendo exponer obras literarias producidas por sus participantes.

El encuentro comenzó tranquilo, en un aula de la manzana histórica, el público se hizo presente, entre amigues, compañeres, familiares y toda persona que deseaba escuchar un poco de literatura. En la mesa de expositores se encontraban Mica, Camila, Oliver, Federico y Emilia. Cada una deleitó al público con sus palabras, personas que tienen mucho para decir, y mucho para expresar, con la suerte de encontrar en la poesía un refugio para hablar de lo que les atraviesa. Tanto el día como el público acompañaban, las miradas expectantes, empáticas, cálidas como un abrazo, necesarias a la hora de exponer producciones literarias de esa índole. Así fue como transcurrió el evento, un vaivén que se produce al compartir. El nombre que se eligió para este espacio fue “Cuando el silencio arda” para poder dar cuenta de la fuerza de las palabras de poder exponer aquello que cuesta mencionar el dolor, lo oscuro, la violencia, la exclusión y desde la poesía reconciliar el dolor para abrazarnos mediante las palabras.

Este espacio tan necesario que repara y sana de forma colectiva y que el lenguaje como una espada viene a combatir el mal que nos vulnera a todos que es el patriarcado. Nos unimos a combatir desde la escucha, desde la voz, para que el silencio no sea un lugar que se habite para siempre y transformar el dolor en fuego para que queme y avive los corazones de quienes somos defensores de un mundo más justo y habitable.

Para el final, las hermosas palabras de cada uno de los expositores, comentando el funcionamiento de la codemu. Por consiguientes, las fundadoras de la comisión, contando el recorrido que tuvieron que hacer para ganarse ese espacio tan válido e importante

dentro de la universidad, y de la sociedad en general. Ya que sobrepasa instituciones, y es abierto a cualquiera que quiera ser parte, o necesite de la ayuda.

La jornada finalizó con abrazos, emociones, agradecimientos, algunas lágrimas, muchas sonrisas, y palabras hermosas que venían tanto de los expositores como del público. Un momento de abrazo colectivo donde definimos la esencia del grupo, la CODEMU es abrazo y viene a hacer justicia por aquellas personas que perdieron su voz.