

América Latina
como problema:
literatura – cultura – educación

*Actas de las Segundas Jornadas
del Taller de Lectura y Escritura*

5 y 6 de noviembre, 2015
Instituto de Estudios Iniciales
Universidad Nacional Arturo Jauretche

Edición de Carolina Bartalini y Gastón Zarza

América Latina como problema: literatura, cultura, educación : Actas de las Segundas Jornadas del Taller de Lectura y Escritura / Carolina Bartalini ... [et al.]. - 1a ed . - Florencio Varela : Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3679-18-6

1. Investigación. I. Bartalini, Carolina

CDD 306

Fecha de catalogación: 26/07/17



Universidad Nacional Arturo Jauretche

Rector: Lic. Ernesto Villanueva

Director Editorial: Lic. Alejandro Mezzadri

Directora Instituto Estudios Iniciales: Dra. Carolina Gonzalez Velazco

América Latina como problema: literatura, cultura, educación :

Actas de las Segundas Jornadas del Taller de Lectura y Escritura.

Diseño de interior y tapa: Mariela Ponce

Realización Editorial:

Universidad Nacional Arturo Jauretche

Av. Calchaquí 6200 (CP 1888)

Florencio Varela - Buenos Aires

Tel.: 011 4275 6175

editorial@unaj.edu.ar

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, electrónico mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del Editor.

índice



Presentación	7
<i>Carolina Bartalini - Gastón Zarza</i>	
I. América latina: construcciones y experiencia	11
Diseñar América latina: Pedro Henríquez Ureña.....	13
<i>Martín Sozzi</i>	
Escribir un poema. Una experiencia	23
<i>Carlos Battilana</i>	
II. Nueva universidad: trayectos y desafíos	29
Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura. TAPTA	31
<i>Mónica Garbarini (directora del programa) - Laura González - Lía Lavigna - Mariela Alejandra Escobar - Mariela Ferrari - Matilde Robustelli - Mónica Noemí López - Patricia Fabiana Medina - Silvia López D'Amato</i>	
La escritura administrativa en el ámbito universitario: la experiencia del Taller de Apoyo a la Escritura Administrativa (TAPEA) en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)	41
<i>Andrea Vilariño - Leticia Otazúa</i>	
La enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje en la escuela secundaria: introducción, balance y perspectivas de interacción	47
<i>Andrea Quiroga - Javier Ignacio Ferretti</i>	
El proyecto de Mejora de la Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria en la UNAJ desde el Taller de Lectura y Escritura.....	57
<i>Adriana Juárez</i>	
El Bicentenario de la Independencia a través de los géneros discursivos: nociones preliminares para un trabajo de investigación, docencia y extensión.....	63
<i>Mirta Amati - Yael Tejero Yosovitch</i>	

La reformulación de textos explicativos como consigna de examen en el ingreso a la universidad	75
<i>Juan Manuel Rodríguez Lorenzini - Laura González</i>	
Los efectos retóricos en los textos expositivos.....	87
<i>Ariela Schnirmajer - Carolina Kelly</i>	
III. Literatura y sociedad: lenguajes, escrituras, prácticas, cruces.....	95
Un policial de nombres viejos: <i>Betibú</i> , de Claudia Piñeiro	97
<i>Laura Kaplan – Silvia Labado</i>	
Utopía y realidad en la nueva narrativa argentina.....	105
<i>Marcelo Peralta - Martín Koval</i>	
La representación de la última dictadura militar en <i>La casa de los conejos</i> Proyecto Interdisciplinario: Taller de Lectura y Escritura y Problemas de Historia Argentina.....	117
<i>Carmen Velázquez - Karin Grammatico</i>	
Las rupturas en <i>Plop</i> y <i>Distancia de rescate</i> : la narración como crítica social.....	125
<i>Amaranta Gentile - Emiliano Orlante</i>	
Lecturas no domesticadas: la revista <i>Fierro</i> en los años de la recuperación democrática (1984-1987). Andamios de un proyecto en construcción.....	133
<i>Andrea Steiervalt - Andrea Vilariño - Elena Vinelli – Laura Kaplan - Leticia Otazúa - Nelson Leone - Pablo Castro</i>	
IV. Conferencias: literatura, lectura y enseñanza	141
La enseñanza de la literatura en el último minuto.....	143
<i>Sandra Gasparini</i>	

índice



Algo más sobre teoría y reinenciones	147
<i>Analía Gerbaudo</i>	
Leer: experimentar	155
<i>Daniel Link</i>	
Los autores	163
Dossier	
Poesía: la vida, el lenguaje	177
Tercer Encuentro de Poesía y Territorio	
Introducción	179
<i>Carolina Bartalini - Gastón Zarza</i>	
Carla Sagulo	183
María Cecilia Perna	185
Romina Freschi	197
Carlos Battilana	199
Los poetas	209

Presentación

Carolina Bartalini - Gastón Zarza

Cada año, desde su conformación, la cátedra del Taller de Lectura y Escritura de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) organiza jornadas de diálogo, debate y reflexión que invitan a la comunidad académica –profesores, estudiantes, invitados especiales de otras instituciones– a compartir los diversos trabajos, investigaciones, prácticas, experiencias y propuestas relacionadas con la lectura, la escritura, la literatura y las experiencias de la enseñanza en los primeros ciclos de la educación superior. Las actas que a continuación compilamos corresponden a las Segundas Jornadas, desarrolladas en noviembre del año 2015, cuyo lema fue pensar *América Latina como problema*, como objeto, objetivo y trayecto de indagación desde el ámbito de los estudios sobre la literatura, el lenguaje, el discurso, la cultura y las prácticas de lectoescritura en la alfabetización superior.

Los trabajos que componen este volumen exponen diversos recorridos que los docentes de la cátedra vienen llevando a cabo en la Universidad Nacional Arturo Jauretche: investigaciones realizadas y en curso; prácticas de enseñanza, de extensión y vinculación con la comunidad; abordajes sobre los vínculos con los programas de educación secundaria en la provincia de Buenos Aires; reflexiones en torno a experiencias interdisciplinarias –de trabajo conjunto entre cátedras–; análisis de obras literarias en diálogo con la historia, la cultura y la sociedad contemporánea; indagaciones en relación a problemáticas textuales gramaticales, normativas, genéricas, estilísticas; observaciones sobre los modos de evaluación y las producciones de los alumnos; estudios sobre géneros literarios, trasposiciones y trabajos comparativos. Las actas, de este modo, se proponen como una extensión escrita del acontecimiento, dos días de diálogos e intercambios intensos entre colegas sobre un objeto que nos interpela: nuestra práctica docente y la tarea de enseñar, en los primeros años de la universidad, la lectura, la escritura, sus vínculos y relaciones con la cultura y la sociedad de la que formamos parte.

Las jornadas tuvieron, además, dos momentos especiales que de igual modo las enriquecieron: el Tercer Encuentro de Poesía en la UNAJ, organizado por Carlos Battilana y del que participaron también las poetas y profesoras de la cátedra: Carla Sagulo, María Cecilia Perna y Romina Freschi, y las conferencias de cierre en torno a la enseñanza de la lectura y la literatura de Analía Gerbaudo, Sandra Gasparini, Daniel Link y Miguel Vedda. Ambos acontecimientos tan significativos para la cátedra y la Universidad forman parte también de este volumen: el primero en un *dossier* que se publica de forma conjunta –*Poesía: la vida, el lenguaje*–, y el segundo, a modo de colofón, reúne los textos que Gerbaudo, Gasparini y Link generosamente nos han entregado para esta edición.

Agradecemos a todos los autores por su entusiasmo y colaboración con este volumen que pretende ser solamente un compendio de lo sucedido, una suerte de problema de la representación, en el cual *todo lo escrito está* a la vez que *todo lo dicho se escapa* inevitablemente hacia sus márgenes, los límites entre lo dicho y lo fijo, esa zona gris que cada texto prefigura y esconde, la distancia insondable entre el habla y la escritura: uno de los problemas centrales que nos atañen como docentes, investigadores y sujetos de una lengua social y académica, una lengua variable y fijada, normativizada y maleable. En esos límites nos movemos, indagamos, y pensamos modos de la enseñanza de la lengua –el discurso, la literatura–, que respondan a lo que realmente acontece, con su intrínseca complejidad, y con la certeza de que el *problema de América Latina* sucede precisamente en este linde entre la lengua y el habla, el territorio de lo nuevo y la herencia, la pulsión creativa y las categorías dadas, la flor y el féretro, la imagen de América que es, como ha dicho José Lezama Lima en “Imagen de América Latina”: “un nuevo espacio que desconcierta y hace temblar”, en su literatura –nuestra literatura– la lengua, la imagen, “termina por encarnar en la historia, la poesía se hace cántico coral”.

América Latina como problema, el título de nuestras jornadas, da cuenta sin más de lo que nos ha movilizado a la acción y al lenguaje: hacer del territorio que habitamos nuestro primer objeto de indagación: América, su lengua, su literatura, la historia, su cultura, la enseñanza, el rol de la lectura y la escritura en nuestra sociedad y en la comunidad específica de nuestra Universidad: los modos en que se vinculan y se construyen mutuamente. *América Latina como problema* podría significar entonces simplemente, como ha analizado Michel Foucault en las lecciones de la *Genealogía del racismo*, recuperar, reconocer y colaborar en la insurrección de los saberes sujetos:



toda una serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido [...] estos saberes que yo llamaría el saber de la gente (y que no es propiamente un saber común, un buen sentido, sino un saber particular, local, regional, un saber diferencial incapaz de unanimidad y que solo debe su fuerza a la dureza que lo opone a todo lo que lo circunda).¹

América Latina como problema, de este modo, es la clave que moviliza la impronta de nuestra Universidad y de nuestra materia, sus desafíos y sus logros, una manera de pensar la lectura y la escritura no separable de los sujetos que las procesan y producen, como espacios de la reflexión y la práctica académica a la vez que modos de vida y parte de proyectos sociales y vitales: “un acoplamiento –continúa Foucault– de los conocimientos eruditos y de las memorias locales: el acoplamiento que permite la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de este saber en las tácticas actuales”. Una definición de genealogía, que a la vez expresa el recorrido que dio origen a estas jornadas, esta publicación y su continuidad posterior y actual de nuevo en nuestras aulas.

1 Foucault, Michel (1996 [1975-1976]). *Genealogía del racismo*. La Plata: Altamira.



I - América latina: construcciones y experiencia

Diseñar América Latina: Pedro Henríquez Ureña

Martín Sozzi

Ocurre que si la crítica no construye las obras, sí construye la literatura, entendida como un corpus orgánico en que se expresa una cultura, una nación, el pueblo de un continente, pues la misma América Latina sigue siendo un proyecto intelectual vanguardista que espera su realización concreta.

Ángel Rama, *La novela latinoamericana: 1920-1980*

El mexicano no es una esencia sino una historia

Octavio Paz, *Postdata*

“¿Qué es América Latina?”. Con esa pregunta César Fernández Moreno comenzaba su introducción a *América Latina en su literatura*, el volumen colectivo publicado en 1972 con el auspicio de la Unesco. La interrogación, sin embargo, no resulta original. Antes y después de ese momento fue formulada, pensada y respondida de maneras diversas.¹

Podríamos replantear la pregunta a través de dos posiciones del todo opuestas y excluyentes: América Latina, ¿es una entidad que preexiste al discurso o un objeto que se construye y se consolida como tal a partir y a través de él? Esta disyuntiva, tuvo quizás un último episodio hace poco menos de 30 años, con la controversia planteada por Antonio Cornejo Polar en un artículo de 1987.² En

1 María Teresa Gramuglio (2009) propone que las nuevas tendencias comparatistas someten a crítica las identidades nacionales concebidas como esenciales y homogéneas. Mariano Siskind (2009), por su parte, propone que la pregunta por la identidad es constitutiva de los discursos modernos del margen. En este caso, a través de los casos de Sarmiento, Darío y Borges, Siskind demuestra las diferentes propuestas para lograr una modernidad latinoamericana: la mimesis en Sarmiento, la traducción en Darío, la apropiación en Borges.

2 Cornejo Polar, Antonio (1987). “La literatura latinoamericana y sus literaturas regionales y nacionales como totalidades contradictorias”. En Pizarro, Ana (comp.) *Hacia una Historia de la Literatura Latinoamericana*. México: El Colegio de México, p.123.

ese lugar, el crítico peruano proyecta la necesidad de “debilitar el carácter causal de la relación entre América Latina y su literatura y la necesidad de evitar con todo cuidado la idea acerca de que la existencia de aquella, como formación histórica suficientemente homogénea y diferenciable, es previa a la existencia de la literatura que le corresponde”. La posición exactamente contraria es la presentada por Roberto Fernández Retamar en *Para una teoría de la literatura hispanoamericana y otras aproximaciones* (1975), traída a colación por el propio Cornejo para refutarla. En ese lugar, el crítico cubano afirma: “La existencia de la literatura hispanoamericana depende, en primer lugar, de la existencia misma –y nada literaria– de Hispanoamérica como realidad histórica suficiente”. Es decir, el dilema parece darse entre la posibilidad de considerar a América Latina como una entidad en proceso de constitución a través de una serie de discursos con variados grados de autonomía y que se manifiesta en diferentes realizaciones textuales o como una entidad previa cuya esencia determina y genera, en un momento posterior, las manifestaciones discursivas. En el primer caso, se plantea una construcción teórico-discursiva que forma parte, ella misma, de lo que podríamos denominar la “realidad latinoamericana”; en el segundo, se manifiesta la idea de una esencia que precede a su revelación discursiva, y que encuentra un cauce de expresión apropiado (y causal) en el marco de una literatura.

Cuando en los años 20, Pedro Henríquez Ureña publica los *Seis ensayos en busca de nuestra expresión* los planteos esencialistas abundan. Se están bosquejando e intentando respuestas a cuestiones como las que anticipamos: la indagación en torno al ser de una nación, de un pueblo, de un continente. Por un lado, estaban muy cercanas todavía las posiciones al modo de Marcelino Menéndez Pelayo y sus continuadores americanos. El polígrafo español concibe a la historia de la literatura como un proceso orgánico y agrega la existencia de un “genio nacional” que resplandece en los clásicos y se oculta en las manifestaciones extrañas a la propia cultura. Estas ideas resultaron ideológicamente contrarias a nuestra realidad continental. En vez de traducir la idea de unidad peninsular a unidad continental, sus discípulos americanos prefirieron encerrarse dentro de los límites virreinales y buscar el genio propio. De allí que se consolidaran ideas que ya se venían gestando, como las de “peruanidad”, “mexicanidad” o “argentinidad”, entre otras. Uno de esos discípulos de Menéndez Pelayo fue Ricardo Rojas, quien escribe la primera historia de la literatura nacional concebida como un proyecto de enorme envergadura.³ Precisamente en el prólogo a la edición de 1917, afirma que

3 Para Rojas, “La argentinidad está constituida por un *territorio*, por un *pueblo*, por un *estado*, por un *idioma*, por un *ideal* que tiende cada día a definirse mejor. Ahora mismo, con estas breves páginas,



“Pertenece[n] [...] a la literatura argentina, todas las obras literarias que han nacido de ese núcleo de fuerzas que constituyen la argentinidad, o que han servido para vigorizar este núcleo”.

En los *Seis ensayos...*, se propone de forma programática una búsqueda de expresión propia. Pero lo que el dominicano está planteando allí no es una búsqueda en el sentido en que se recurre a esa palabra cuando se trata de “buscar algo que se ha perdido”. En su concepción, no existe una esencia que es previa a la búsqueda emprendida y que debe ser localizada, confinada, recluida. No está pensando en un develamiento, es decir, en el corrimiento de un velo, que permitiría visualizar una entidad verdadera que estaba oculta y que debía ser encontrada y exhibida. Lo que percibimos en él es una actividad exploradora. Esa búsqueda implica, entonces, una pesquisa, un estudio tanto de las fuentes autóctonas, como de las foráneas. Es decir, esa búsqueda constituye, en el fondo, una utopía: la de la persecución permanente y sostenida de la expresión diferenciadora, que se encuentra siempre desplazada hacia un futuro incierto. No existe un pasado dado –como decíamos– en el que se pueda encontrar un fundamento último de nuestra expresión, un fundamento metafísico –el ser latinoamericano– que permita explicar causalmente una expresión latinoamericana, la vana búsqueda de un origen anterior al tiempo y que está del lado de los dioses –como planteaba Foucault al analizar la genealogía nietzscheana–.

La literatura latinoamericana no puede escudriñarse en un origen divino, en una esencia previa, sino que –para Henríquez Ureña– debe ser vista como un proceso de constitución, una búsqueda hacia el futuro (y no hacia el pasado, como señalamos). Se constituye en un proceso, en un hacerse, en una permanente realización. Al no haber un origen metafísico, tampoco existe un futuro prefijado. Las corrientes que propone este autor no se encuentran establecidas de antemano, sino que esos cauces de agua –para continuar con la metáfora que utiliza en *Las corrientes literarias en la América hispánica*– horadan el territorio por el que avanzan, organizan su recorrido, construyen sus propias redes de circulación. La tarea del historiador consiste en postularlas a través de su labor interpretativa.

estamos tratando de definirlo. De todas formas, antes debo decir que la argentinidad es aquella síntesis formada en la conciencia colectiva del país, por la cenestesia de su territorio y de su estado (cuerpo de la nación) y por la memoria de su pueblo y de su idioma (alma de la nación): todo ello concretado en un ideal que sea a la vez filosofía histórica de nuestros orígenes y filosofía pragmática de nuestro porvenir. Ricardo Rojas (1917). Prefacio a *Historia de la literatura argentina*.

Estas ideas que venimos proponiendo comienzan a percibirse con cierta claridad en la conferencia que dicta en Buenos Aires en 1926 y que luego volcaría en los *Seis ensayos...* en 1928 con el título “El descontento y la promesa”. En ese lugar, plantea: “Tenemos derecho a tomar de Europa todo lo que nos plazca: tenemos derecho a todos los beneficios de la cultura occidental”.⁴

Puede apreciarse que se anticipa en más de dos décadas las conocidas ideas que Borges presentaría unos años después (como conferencia en 1951 y publicadas en varias ocasiones durante la década del 50) en “El escritor argentino y la tradición”, y que fueron bendecidas con el éxito de una difusión mucho más amplia que la que tocó en suerte al dominicano. En esta sentencia, se percibe un duro ataque al esencialismo: la propuesta consiste en realizar una apropiación irreverente de la cultura europea. Es en este sentido en el que el esencialismo ha sido derrotado: ya no existe una esencia nacional o continental, sino que lo que se presenta es una identidad que se construye socialmente, como producto resultante de la apropiación voluntaria, fundamentalmente, de la literatura europea.

Estas propuestas de Henríquez Ureña, serán desarrolladas luego, a lo largo de toda la década del 40, en las sucesivas versiones de las *Corrientes literarias en la América hispánica* (primero como conferencias en el 40-41, luego en la versión inglesa del 45 y finalmente en la española del 49) y, de forma menos explícita, en su *Historia de la cultura en la América hispánica*. Esta década, la de 1940, resulta clave en cuanto a cuestiones historiográficas vinculadas con la literatura en América Latina. En esos años, hacen su aparición al menos cuatro historias de la literatura hispanoamericana. A la ya mencionada, pueden sumarse *De la Conquista a la Independencia. Tres siglos de historia cultural hispanoamericana*, de Mariano Picón Salas, en 1944, y un año después, en 1945, aparecen otras dos: *La gran literatura iberoamericana* del crítico chileno Arturo Torres Riosco y la *Historia de la literatura hispanoamericana* del argentino Julio Leguizamón.

En el ya referido ensayo “El descontento y la promesa”, postula de modo explícito un movimiento de continuidad, una dialéctica que atravesará a las generaciones literarias desde la Independencia política, momento de divisoria de aguas que llegará hasta el presente de la enunciación: la dialéctica entre descontento y promesa será el motor que conducirá a la historia literaria de la América Hispánica en la búsqueda de su expresión genuina: “En cada generación –afirma– se renuevan, desde hace

4 Henríquez Ureña, Pedro (1928). “El descontento y la promesa”. En *Seis ensayos en busca de nuestra expresión*. Buenos Aires: Babel.



cien años, el descontento y la promesa”. Descontento que acarreará el rastreo de nuevos modos de expresión que se transformarán en la promesa de alcanzar la forma diferenciadora de nuestra América: en esa búsqueda de originalidad habita la utopía americana de la que habla Henríquez Ureña. Una utopía que, como toda utopía, se encuentra diferida, alejada, inalcanzable, pero, a la vez, en el camino hacia una meta que persiguen los escritores de la América independiente. Beatriz Sarlo señala en un ensayo que le dedica: “Henríquez Ureña traza el camino recorrido por las formaciones culturales, encontrando en la utopía no una forma de representación de lo imposible sino una representación de las fuerzas que se articularon en los procesos históricos”.⁵ En este sentido, la utopía constituye un movimiento articulador y estructurante, una tendencia que conduce hacia un futuro (y que a su vez se articula con el pasado) superador. Ese *continuum* es postulado por la mirada del crítico, quien construye esa unidad incesante que conserva algo del pasado y se proyecta hacia un futuro utópico: existe una continuidad de la literatura hispánica que supone la posibilidad de considerar la unidad continental.

Esta búsqueda de expresión se encuentra magnificada por un problema central para la historia literaria hispanoamericana: el del idioma. Con el proceso independentista se produjo una separación política de España, pero tal separación no generó una ruptura idiomática. Esa continuidad, esa permanencia del idioma heredado de la metrópoli, parecía restringir nuestra posibilidad de expresión genuina, autóctona y personal.

Como planteó Rubén Darío a comienzos del siglo XX en “Los colores del estandarte” cuando se inquiría con aquel famoso: “¿A quién puedo imitar para ser original?”, la pregunta que guía a las generaciones posindependentistas es—para el dominicano—la de cómo ser originales, cómo lograr la libertad que ya se había esbozado en el terreno político, en el espacio estético y, en particular, en el terreno de la escritura. Plantea allí mismo Henríquez Ureña:

No hemos renunciado a escribir en español, y nuestro problema de la expresión original y propia comienza ahí. Cada idioma es una cristalización de modos de pensar y de sentir, y cuando en él se escribe, se baña en el color de su cristal. Nuestra expresión necesitara doble vigor para imponer su tonalidad sobre el rojo y el gualda.⁶

5 Sarlo, Beatriz (2000). “Pedro Henríquez Ureña: lectura de una problemática”. En Henríquez Ureña, Pedro. *Ensayos*. Edición de José Luis Abellán y Ana María Barrenechea. Madrid, Galaxia Gutenberg.

6 Henríquez Ureña, *óp. cit.*, p. 38.

Y en eso consistirá la búsqueda de nuestra expresión para él: si la expresión genuina –la literatura genuina- no está dada por una esencia oculta, ni por la simple diferenciación idiomática, la distinción tiene que producirse al interior de la propia lengua y esa distinción requiere de un trabajo adicional que permita la expresión personal y en donde predomine el ansia de perfección.

Ese momento fundante que Henríquez Ureña fija para el comienzo de nuestra literatura es el año 1823, cuando se produce la publicación de la “Alocución a la poesía”, la primera de las *Silvas americanas* de Andrés Bello. Si bien no percibe allí ninguna innovación en el uso de la versificación o de rasgos estilísticos, afirma, sí, que “en sus descripciones de la naturaleza, en cambio, sí había novedad, y quedaron como conquistas definitivas en nuestra búsqueda de expresión”.⁷ Es un comienzo en consonancia con la indagación en búsqueda de un discurso propio.

Poco después corresponderá a Esteban Echeverría el descubrimiento de la revolución espiritual del romanticismo, movimiento que permitía la consolidación de una expresión propia a cada grupo nacional o regional, de la revelación del alma a través de la expresión literaria y que contrastaba con la universalidad neoclásica anterior. En otras palabras, el espíritu de la época.

Ajuicio del dominicano, parece ser la doctrina ideal para este estadio de la sociedad latinoamericana, dado que pregonaba la búsqueda de la expresión propia a cada grupo nacional o regional, es decir, en tanto expresión de una nación o de una época y manifestado a través de la conquista del paisaje, la reconstrucción del pasado y la descripción de las costumbres.

Otros momentos de este proceso lo constituirán el que Henríquez Ureña va a denominar “literatura pura”, esto es, el movimiento modernista y, finalmente, el período de las vanguardias, una de cuyas vías de innovación, señala, la constituye el hecho de llevar al límite tendencias que se habían manifestado en el modernismo anterior.

América Latina se organiza, entonces, a partir de un proceso que se encuentra en permanente construcción. De allí que esos diversos caminos que –según postula el autor– constituyen la historia de la literatura no son –como decíamos– el efecto

⁷ Henríquez Ureña, Pedro (2008 [1949]). *Historia cultural y literaria de la América Hispánica*. Madrid: Verbum, p. 128.



de una esencia previa, sino un proceso de construcción discursiva que atraviesa –al menos– los últimos dos siglos y que se prolonga al porvenir. El trabajo del dominicano consiste en una inversión de la búsqueda genealógica. Si para el genealogista (no al modo de Nietzsche según la interpretación foucaultiana, pero sí al modo de la búsqueda que efectúa el personaje Policarpo Quaresma en la novela *El triste fin de Policarpo Quaresma* de Lima Barreto), la verdad estaba en el origen y hacia ese lugar había que encaminar los esfuerzos de la búsqueda porque de allí debía proceder una historia con un sentido prefijado, teleológico; para quien rechaza ese origen mítico la verdad, siempre diferida, puede encontrarse al final de un camino no trazado, de un cauce no abierto.⁸

La imagen que Henríquez Ureña brinda de América Latina –al menos en el aspecto literario– es la de un continente en un proceso continuo de búsqueda y renovación. En un proceso dinámico de construcción permanente de su integración y de un imaginario propio. Ana Pizarro ha comentado la función que en nuestro continente tiene la literatura, de un modo más destacado que en otras regiones, ya sea como “constructora de identidad, conformadora de imágenes sociales, fundadora de civilización”.⁹

Es necesario aclarar, no obstante, que este intento, esta propuesta y esta búsqueda de una unidad para la literatura latinoamericana, lo obliga, como sostiene María Teresa Gramuglio, “a silenciar aspectos conflictivos”. Agrega también que “La unidad de lo que prefería llamar ‘América Hispánica’ como totalidad era asumida en este libro como un hecho, y ni el objeto ni el método merecieron en esas páginas ninguna discusión”.¹⁰ Habrá que esperar varios años para que comiencen a percibirse diferentes problemas historiográficos que resultaban, todavía, invisibles al dominicano: cuestiones vinculadas con el recorte del espacio continental, con la convivencia de diferentes sistemas literarios, con criterios de periodización.

8 La novela *El triste fin de Policarpo Quaresma*, de Afonso Henriques de Lima Barreto, fue publicada en 1911. Su protagonista, el Mayor Policarpo Quaresma, se empeña en encontrar las “verdaderas” raíces de lo brasileño, actividad que lo lleva a caer en propuestas que lindan con lo ridículo: reflotar el violón como instrumento nacional, el idioma tupí, las formas de sembrar pre-modernas. Una cierta esencia se encontraría, para el Mayor Quaresma, en un pasado prístino, origen y fundamento de la nacionalidad.

9 Pizarro, Ana (1994). “El discurso literario y la noción de América Latina”. En *De ostras y canibales. Reflexiones sobre la cultura latinoamericana*. Santiago de Chile: Editorial Universidad de Santiago, p.34.

10 Gramuglio, María Teresa (2013). “Literatura comparada y literaturas latinoamericanas. Un proyecto incompleto”. En *Nacionalismo y cosmopolitismo en la literatura argentina*. Rosario: Editorial Municipal de Rosario.

La historia de Henríquez Ureña constituye, entonces, y pese a todo, un modelo para la comprensión de un sector de nuestra literatura, un punto inaugural de la moderna historiografía literaria hispanoamericana, una piedra de toque que todavía conserva buena parte de su vigencia.

Bibliografía

Cornejo Polar, Antonio (1987). “La literatura latinoamericana y sus literaturas regionales y nacionales como totalidades contradictorias”. En Pizarro, Ana (comp.) *Hacia una Historia de la Literatura Latinoamericana*. México: El Colegio de México.

Fernández Moreno, César (coord.) (1972). *América Latina en su literatura*. México: Siglo XXI.

Fernández Retamar, Roberto (1995 [1975]). *Para una teoría de la literatura hispanoamericana y otras aproximaciones*. Santa Fe de Bogotá: Imprenta patriótica del Instituto Caro y Cuervo.

Gramuglio, María Teresa (2013). “Literatura comparada y literaturas latinoamericanas. Un proyecto incompleto”. En *Nacionalismo y cosmopolitismo en la literatura argentina*. Rosario: Editorial Municipal de Rosario.

Henríquez Ureña, Pedro (1928). *Seis ensayos en busca de nuestra expresión*. Buenos Aires: Babel.

____ (1985 [1949]). *Las corrientes literarias en la América hispánica*. México: Fondo de Cultura Económica.

____ (2008 [1949]). *Historia cultural y literaria de la América Hispánica*. Madrid: Verbum.

Picón Salas, Mariano (1985 [1944]). *De la Conquista a la Independencia. Tres siglos de historia cultural hispanoamericana*. México: FCE.



Pizarro, Ana (1994). "El discurso literario y la noción de América Latina". En *De ostras y caníbales. Reflexiones sobre la cultura latinoamericana*. Santiago de Chile: Editorial Universidad de Santiago.

Rama, Ángel (2008). *La novela en América Latina: panoramas 1920-1980*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.

Rojas, Ricardo (1948 [1917]). *Historia de la literatura argentina*. Buenos Aires: Losada.

Sarlo, Beatriz (2000). "Pedro Henríquez Ureña: lectura de una problemática". En Henríquez Ureña, P. *Ensayos* (ed. José Luis Abellán y Ana María Barrenechea). Madrid: Galaxia Gutenberg.

Siskind, Mariano (2009). "Sarmiento, Darío y Borges, o el dilema de las modernidades marginales". *Revista Iberoamericana*, LXXV, (226), 191-204.

Torres-Rioseco, Arturo (1945). *La gran literatura iberoamericana*. Buenos Aires: Emecé.

Escribir un poema. Una experiencia

Carlos Battilana

Introducción

Alguien traza o desliza su mano en una página, apoya sus dedos en un teclado frente a una pantalla o registra en un muro un conjunto de palabras: alguien escribe un poema. Un poema es, entre otras cosas, un objeto. Una especie de mecanismo que se arma con palabras, signos de puntuación y espacios en blanco. ¿Cómo hacer para armar este objeto? ¿De qué manera escribir un poema? Sin aspirar a un carácter prescriptivo, la singularidad es la única forma de entrever algo acerca de este impulso, operación o ejercicio, donde el azar y lo involuntario también intervienen. Se escribe de diversos modos. Acaso los rituales, los hábitos o las obsesiones formen parte de la tarea. Tal vez, para muchos, las musas no dejan de obrar en ese quehacer, y son una suerte de hechizo a partir del cual desarrollar su trabajo, o al menos una ficción fantasmática que habilita una ruptura con la parálisis o la sequedad. Durante mucho tiempo suscribí a la teoría del fracaso, esa teoría que se remonta con diferentes matices, a Eliot y Beckett, según la cual se escribe por aproximación. César Vallejo adhirió también a esta teoría: “Quiero escribir, pero me sale espuma / quiero decir muchísimo y me atollo”.

Escribir bajo la sombra de una fatalidad, aquella que determina que la escritura puede ser una versión perpetua, no deja de ser una desilusión. Sin embargo, con los años comprendí que esa teoría más que una vocecita pesimista era una plataforma desde donde escribir, una voz que me daba una nueva oportunidad. Esa teoría fue una pequeña balsa. Un remedio o un antídoto que anulaba el temor. Lo único que podía hacer: escribir sin ansiedad, sin miedo al fracaso porque, de todos modos, ya estaba garantizado de antemano. Pero más que fracaso por lo que no fue, supe que eso que estaba allí era lo *existente*. Contra las exquisitas teorías del Ideal de los poetas modernistas, la poesía acontece como un objeto que nada tiene que ver con la aproximación a una quimera, ni tiene en la versión preliminar otra posibilidad de existencia, sino que el poema se demora en su propia

duración, en su propio efecto y también en su propia luminosidad y ruina. Ya lo dijo un poeta tucumano –Juan E. González– hace algunos años: “Todo lo que escribo sucede”.

Voz

En ocasiones me pregunté cómo escribo. Tengo que confesar que el mayor placer radica en el acto posterior al primer impulso. Me gusta esa labor de encastre. Una labor que no deja de ser una tarea de escritura. Por mínimo que sea, ese armado de vocablos y frases, ese ejercicio de naturaleza acústica, es una tarea de exploración donde “se alza la vista” y donde también se aíslan los vocablos, como si estuviéramos en un laboratorio en el que se analiza y se goza de las palabras a la manera de pequeños objetos. Aislar las palabras en su naturaleza artificiosa. Charles Simic dijo: “No les cuentes a los lectores lo que ya saben sobre la vida”. Esa frase incluye al lenguaje. En realidad se podría parafrasear: no les cuentes lo que ya saben sobre el lenguaje. Como si fuera un viento o un aire arremolinado, obtenemos las palabras del habla con delectación y astucia, o las acopiamos para situarlas en un escenario que recoge un eco dinámico y tenso, el de la historia, que se introduce en un terreno que va a contracorriente de la inercia del habla. Por más que los estereotipos y los clichés formen parte del poema, por más que un registro coloquial atraviese de punta a punta un poema, por más que se usen vocablos “de todos los días”, o justamente por ello, lo que hace el texto es desactivar su fluencia o su apatía en el interior de un nuevo horizonte. La pregunta sería para qué introducir esos giros del habla en un ámbito en el que se señorea la letra. Creo que es para retomar la vida del lenguaje. El poema se parece a ese juego de la infancia cuyos ladrillitos posibilitaban armar distintos objetos en miniatura –casas, edificios de departamento, plazas–. El poema como una suerte de rasty. Con las mismas palabras y los mismos ladrillos armamos distintos poemas e indagamos el corazón del habla a través de una combinatoria y una impronta particulares. En el caso de los mejores poemas, las palabras *regresan* al lenguaje, a la voz del lenguaje con una fuerza nueva.

La gravitación del lenguaje

Podemos preguntarnos por los usos de la poesía: ¿qué hacemos con los poemas cuando leemos o cuando escribimos? Pero podemos extender la pregunta: ¿qué hacen los poemas con nosotros? ¿Dónde alojan su acción?



La poesía promueve una disposición física y una perspectiva. En el que la escribe puede predisponer una rutina de escritura, un método que implica un esfuerzo; o puede apelar a una antigua creencia, la espera de la “inspiración”, que dicte las palabras atentas a un ritmo. En aquel que la lee puede predisponer el placer, la revelación, la indiferencia o, quizás, el hastío: un humor oscilante que compromete la cronología del cuerpo. A las palabras de la poesía les podemos atribuir, acaso, una acción reparadora que alivie las penas del alma y el cuerpo. O tal vez, el poeta pueda adherir a la teoría del “compromiso”, una suerte de utopía o de esperanza –según el ánimo– que es el deseo y la confianza de una gravitación: la gravitación de las palabras con el objeto de promover una acción que habilite el cambio de un estado de cosas, árido e injusto, en el ámbito político y social.

A lo largo de su vida, José Martí no dejó de inquietarse por los términos “poesía” y “acción” al percibirlos como vocablos de un conflicto insoluble. Sin embargo, el nexo entre ambos términos se resolvió, en su caso, mediante la conjunción “y”: “Dos patrias tengo yo: Cuba y la noche”. La patria lejana es evocada desde el exilio y la noche resulta otra patria –una patria metafórica– que da origen a la poesía y, consecuentemente, a un encuentro con el lector mediante el lenguaje. Hasta sus últimos días la escritura estuvo presente en la vida de Martí, cuando en suelo cubano decidió hacer de la letra un rastro de su propia sangre, lo que se tornó un acto de inmolación, anunciado, diagonal y elusivamente, como un indicio premonitorio en su diario final. Pero también anunciado de manera explícita como un horizonte posible. La muerte servicial, la muerte por los demás, la muerte de sus compañeros de lucha notifica su propio fin: “Murió *Alcíl* Duvergié, el valiente: de cada fogonazo, un hombre; le entró la muerte por la frente”. El cuaderno de notas de sus últimos días, mutilado, manchado acaso de barro y sudor, lo conocemos en la actualidad como el diario *De Cabo Haitiano a Dos Ríos*. Mediante ese acto que unía letra y acción –la acción de la letra como un índice de su vitalidad–, José Martí resolvió la escisión de su dilema y, al mismo tiempo, logró validar, en sus propios términos, el sentido de su poesía. La muerte era, como para cualquier individuo, un destino ineludible para Martí; sin embargo la poesía promovía un sentido amoroso al destino fatal, a ese presagio más que presentido.

Maurice Blanchot escribió algo que se puede aplicar a la vida de José Martí: “Morir bien significa morir con decoro conforme a sí mismo, y respetado por los vivos. Morir bien es morir en su propia vida, orientado hacia la vida y no hacia la muerte, y esta buena muerte indica más cortesía hacia el mundo que consideración por la profundidad del abismo”. La acción social y la acción lingüística fueron para Martí un punto de confluencia que intentó atravesar, como un relámpago, el velo oscuro de la muerte. Dichas acciones –configuradas en el espacio de un poema– resultaron la utopía de una perduración: la búsqueda de un efecto y de una presencia más allá del ciclo vital. No es casual que Martí haya escrito

incesantemente hasta sus últimos días, aun en condiciones desfavorables (“De tarde y noche escribo”). Martí es un poeta, y también un periodista, y por lo tanto escribe. Eso es lo natural de su estado. Intentó articular la acción y el discurso como un suceso que tuviera de base la misma naturaleza: una experiencia individual en relación con los otros.

Martí murió procurando liberar a Cuba y, también, murió escribiendo hasta casi el final. Esos aspectos lo definen. Julio Ramos, crítico sagaz de la obra de Martí, señaló: “Dio la vida por un sentido de la justicia, la condición más básica y material de su existencia por la idea de una comunidad futura”. La voz de la poesía, actualizada por los lectores, sería, en este sentido, el lugar de una plena duración, la de un cuerpo que, a pesar de estar muerto, aún crepita en su relación con los otros: una experiencia vital que *sigue aconteciendo* y que hace de la escritura un signo de futuridad que no deja de rasgar el sitio insondable de la muerte. A través de la enunciación de un sujeto colectivo construido por las voces anónimas que impregnaron la trama de su último diario, se le arrebató a la muerte anónima algo de su misterio. “Otros lamentan la muerte necesaria -escribió Martí en “Los pinos nuevos”, discurso pronunciado en 1891-. Yo creo en ella como la almohada, y la levadura, y el triunfo de la vida”. La experiencia poética, entonces, resulta una conjuración y un sortilegio. La palabra poética obra como un testamento que sobrevive a la disolución y al caos. La acción de la poesía genera una serie de preguntas que consisten en qué hacer con ese puñado de signos reunidos, cuál es su significado, por qué, para qué, cómo se escribe un poema. La pregunta por el significado de esa suerte de energía contempla una serie de afirmaciones de la acción: leer como acto, escribir como acto, pensar como acto, sentir como acto. Sin embargo, toda ideología estabilizadora sobre la acción de la escritura sufre un límite o una inadecuación cuando la acción concreta y singular de un poema descubre nuevas fronteras y despierta una nueva incertidumbre que marchita las afirmaciones más contundentes aceptadas previamente.

Una forma

La *forma* es la acción más precisa que la poesía ejerce sobre los avatares y la mutabilidad del lenguaje. A diferencia de lo que, en ocasiones, escuchamos respecto de su carácter evasivo, la poesía es un compendio y contenido de formas que otorga sentido a los acontecimientos y a los estímulos, un lugar en



el que se articula una fluencia (no necesariamente armónica), una decisión o un lugar distraído donde estar. Es decir, un punto de vista sobre las cosas, una forma de ver que repercute socialmente. Ya lo dijo Rubén Darío de manera famosa y magistral, en una frase que lo muestra sensible al auditorio: “La forma es lo que primeramente toca a las muchedumbres”. Ahora bien, se puede agregar una pregunta que, tal vez, parezca inadecuada: ¿de qué modo interviene el afecto en la poesía? O para ser más categórico: ¿cuál es la relación de la poesía con el amor? Pienso que la poesía necesita del amor. Más que una cuestión temática, es un acto de enunciación que hace de las palabras un sitio vertiginoso: la poesía no solo pone en crisis al lenguaje, sino que parece envolverlo en un viento hasta darle respiro, oxígeno, y hasta hacer que cada palabra, como si fuera una pluma, una piedrita o un alfiler, pese entre las manos de cada lector. He ahí donde el amor hace su mayor labor, en esa presencia concreta del lenguaje. ¿Qué cosa nos une o nos roza con el lenguaje, ese patrimonio común que constituye la subjetividad? Empiezo a convencerme de que sin tener necesariamente un carácter terapéutico ni de autoayuda, la poesía puede tener un carácter útil y pragmático: hacer de nuestro lenguaje un estado de materia y desenmascarar en su contundencia física -la lengua en estado de ebullición- las enunciaciones que se pretenden absolutas, donde pastorean la patraña y la confusión.



II - Nueva universidad: trayectos y desafíos

Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura. Taller de Apoyo para la Producción de Textos Académicos (TAPTA)

Mónica Garbarini (directora del programa) - Laura González - Lía Lavigna - Mariela Alejandra Escobar - Mariela Ferrari - Matilde Robustelli - Mónica Noemí López - Patricia Fabiana Medina - Silvia López D'Amato

Las dificultades inherentes al leer y escribir en el nivel superior han sido abordadas desde diferentes perspectivas y con distintas metodologías. Uno de los planteos más claros es el de Paula Carlino quien sostiene que es fundamental enseñar el discurso de cada disciplina y se hace eco de la expresión “alfabetización académica”, entendiendo que el aprendizaje de la lectura y la escritura no se cierra antes de ingresar en los estudios superiores sino que continúa, por lo que propone prácticas que vinculen los conocimientos específicos de las disciplinas con el conocimiento de sus formas de expresión. Sus primeras experiencias tuvieron lugar en la Universidad Nacional de San Martín. Carlino sostiene: “La naturaleza doble de este aprendizaje escarpado exige una enseñanza bifacética por parte de los profesores a fin de ayudar a los estudiantes a ingresar en una comunidad tanto de discurso como de conocimientos especializados”.¹ En la Universidad Nacional de General Sarmiento también se puso en marcha el “Programa para el Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura”, que relaciona la escritura

¹ Carlino, Paula (2005). *Leer, escribir y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p. 50. Disponible en: <<https://upc.cba.gov.ar/archivos/Escribir%20leer%20y%20aprender%20en%20la%20Universidad%20-%20Carlino%20Paula%20-.pdf>> [Consultado el 13 de mayo de 2015].

académica con las diversas disciplinas. Los docentes del Programa proponen un trabajo interdisciplinario basado en la noción de “géneros discursivos”, mediante la que involucran las prácticas de lectura y escritura con la validación de un proceso social.²

En el nivel medio, los estudiantes desarrollan prácticas de lectura y escritura diferentes a las requeridas en el ámbito universitario. En el nivel superior, los objetivos, las metodologías y el material bibliográfico requieren no solo la adaptación de los alumnos a un universo distinto sino también que el docente acompañe y guíe a los estudiantes en la apropiación de la especificidad del área disciplinar. Marta Marucco (2011) afirma que

Ser integrante de una comunidad disciplinar determinada implica apropiarse de los usos instituidos para producir e interpretar sus propios textos y esto solo puede hacerse con la ayuda de los miembros de esa cultura disciplinar, quienes deben mostrar y compartir con los recién llegados las formas de interpretación y producción textual empleadas en su dominio de conocimiento.³

Los problemas con las prácticas de lectura y escritura irrumpen como resultado de múltiples factores que no radican solamente en el perfil del estudiante ni en su capital cultural, en términos de Pierre Bourdieu, sino que comprometen fuertemente las prácticas educativas institucionales. En consideración de estos factores, Ana María Ezcurra cuestiona “si las instituciones toman en cuenta ese perfil o si hay una brecha entre el alumno real y el esperado. Un brecha que puede obstaculizar el ajuste académico o excluir a estudiantes sin el capital cultural⁴ correcto”.⁵

La Universidad Nacional Arturo Jauretche asumió, desde su puesta en marcha en el 2011, la tarea de afianzar las habilidades de lectura y escritura en todos los estudiantes y con ese objetivo implementó el Taller de Lectura y Escritura como una

2 Natale, Lucía (coord.) (2013). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

3 Marucco, Marta (2011). “¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos?”. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, (2), octubre. Disponible: <<http://www.biomilenio.net/RDISUP/portada.htm>> [Consultado en marzo 2015].

4 La autora toma el término de Pierre Bourdieu (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

5 Ezcurra, Ana María (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, (2). Universidade de São Paulo, noviembre, p. 12. Disponible: <http://www.prrg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_2_PAE.pdf> [Consultado en agosto de 2016].



de las asignaturas obligatorias del Ciclo Inicial. Al año siguiente, incorporó el Curso de Preparación Universitaria, en el que una de las materias fue Lengua. Todas estas herramientas resultaron muy útiles pero los inconvenientes continuaban y docentes de materias avanzadas de los diferentes institutos manifestaron su preocupación. Por lo tanto, se propuso la implementación del “Taller de Apoyo para la Producción de Textos Académicos” (TAPTA) para avanzar hacia un aprendizaje transversal que se articule a través de los diferentes recorridos formativos, que abra la posibilidad de poner en diálogo los contenidos disciplinares con aquellos saberes relativos a la lectura y la escritura universitarias y que intervenga en la apropiación del discurso académico inherente al perfil profesional del egresado.

La primera experiencia se instaló en la cátedra Análisis de los Procesos Económicos, Sociales y Ambientales (APESA) del Instituto de Ciencias Sociales y Administración en el segundo cuatrimestre del año 2013 con resultados positivos. El coordinador de APESA, Esteban Secondi, y los profesores de la cátedra expresaron lo novedoso y productivo que resultaba la presencia de dos docentes de diferentes disciplinas en el espacio áulico para atender ambos aspectos de la producción de conocimiento: los contenidos específicos, a cargo del docente de la cátedra, y las formas de encarar la lectura de textos fuentes y la producción de textos propios del área, a cargo de la tallerista. Las intervenciones consistían en la elaboración de instrumentos que facilitarían la lectura de los diferentes textos requeridos por la cátedra, en el asesoramiento para la producción de las consignas de trabajos escritos y, finalmente, en el acompañamiento de los alumnos en la escritura de sus textos. A esta experiencia siguieron otras: Química I, del Instituto de Salud; Relaciones Laborales, del Instituto de Ciencias Sociales y Administración; la continuidad en APESA. A partir de los resultados de los primeros ensayos y de otras experiencias realizadas en la Universidad que vinculaban las prácticas de lectura y escritura con diferentes actores de la actividad académica (docentes, personal administrativo, estudiantes) se presentó en el Consejo Superior el Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura, aprobado en diciembre de 2014. Este abarca tres componentes: uno que vincula las prácticas discursivas con los docentes, el curso “Leer y Escribir en la Universidad”; otro que vincula dichas prácticas con el personal administrativo, Taller de Apoyo para Escritura Administrativa; y, finalmente, el TAPTA, del que nos ocuparemos en esta comunicación. Una cuarta acción del Programa se relaciona con los proyectos de investigación, la participación y la organización de eventos académicos, la conformación de redes con otras instituciones de nivel superior, etcétera.

Luego de este breve recuento de cómo surgió el proyecto y se llegó al Programa, haremos el relato de las experiencias TAPTA llevadas a cabo durante el presente ciclo lectivo, que se organizaron en dos dimensiones: en primer lugar, con intervenciones directas en diferentes cátedras y, en segundo lugar, con la preparación para el acompañamiento en la producción de trabajos finales de titulación de grado.

Actualmente, la oferta académica se compone de la siguiente manera:

Institutos	Carreras	Coordinadores	Materias
Cs. de la Salud	Bioquímica	Dra. Marcela Castillo y Dr. Fernando Trejo	Química I
Cs. Sociales	Relaciones del Trabajo Administración Gestión Ambiental	Lic. Esteban Secondi	APESA
	Relaciones del Trabajo	Lic. Mauricio Carreño y Lic. Lucas Rial	Práctica Laboral
	Relaciones del Trabajo	Dra. Andrea del Bono	Sociología de las Organizaciones
Estudios Iniciales		Lic. Leonardo Lupinacci y Lic. Fernando Bifano	Matemática



Ciencias de la Salud: Bioquímica - Química I

Durante el primer cuatrimestre se implementaron dos talleres de comprensión de textos propios de la Química—incluidos en la bibliografía obligatoria de la materia y evaluables en las instancias de parcial—; la organización y las actividades propuestas para cada encuentro surgieron del trabajo mancomunado entre los docentes participantes de las experiencias.

De acuerdo con la metodología taller, los encuentros discurrieron en momentos de lectura individual o compartida del material seleccionado, de análisis conceptual, de elaboración de respuestas a consignas de comprensión y, como cierre, de puesta en común de los contenidos trabajados. Los resultados favorables alcanzados en el primer cuatrimestre promovieron el desarrollo de siete talleres durante el segundo período del año en curso. Desde los objetivos TAPTA, cada encuentro se orientó hacia prácticas escriturarias específicas: operaciones comunicativas propias del texto explicativo, características del texto narrativo, estrategias de argumentación, comparación de fuentes icónicas que complementan la información suministrada por el lenguaje verbal, importancia de los elementos paratextuales en tanto herramientas auxiliares para la significación del tema tratado, comprensión simultánea de lenguajes verbal-icónico-disciplinar, entre otras. Estas actividades se llevaron a cabo sin descuidar los aspectos gramaticales y normativos inherentes a la escritura académica y a sus procesos de producción.

Asimismo, la cátedra implementó espacios virtuales de consulta y complementariedad de clases presenciales en los que las talleristas corrigieron los trabajos presentados.

Ciencias Sociales: Relaciones del Trabajo, Administración, Gestión Ambiental - APESA

Dado que esta cátedra es la que más intervenciones ha tenido, en este ciclo se trabajó solamente en las comisiones que no habían realizado anteriormente la experiencia. En el primer cuatrimestre se tomó como texto fuente *El modelo agroexportador*, de Mario Rapoport. Se implementaron técnicas de comprensión lectora; el género seleccionado fue la guía de lectura. Se corrigió el primer trabajo y se sugirió la reescritura, que se realizó a partir de la corrección de borradores y resultó ardua por las dificultades que presentaban los estudiantes en la elaboración

del resumen y la síntesis, ya que presentaban problemas en la identificación de las ideas principales y en el reconocimiento de la problemática planteada en cada consigna (recordamos que APESA es una materia que se cursa en el segundo año de la carrera). A partir de la corrección de las respuestas, aparecieron casos característicos de dificultades con la coherencia y con la cohesión, tan propios de la escritura sobre los que se trabajó mediante el replanteo de oraciones y de párrafos.

En el segundo cuatrimestre, se agregaron dos capítulos de *Historia del siglo XX*, de Eric Hobsbawm, para el trabajo con las guías de lectura. Se tomó la decisión de trabajar en dos oportunidades el mismo tipo textual debido a las dificultades planteadas por los estudiantes en la comprensión del texto fuente en lo referido a la selección del contenido a utilizar para responder cada consigna y a su adecuada formulación. Se percibió como problema la posibilidad de explicar conceptos y la diferenciación entre argumentos y ejemplos. Se intensificó la actividad sobre estas realidades con diferentes reescrituras hasta volver legible la producción y, también, se insistió en convertir lo escrito en un texto oral.

El largo recorrido para llegar al dominio de estos textos impidió trabajar sobre la comparación de fuentes, último soporte seleccionado para el cuatrimestre. Se priorizó la calidad por sobre la cantidad.

Ciencias Sociales: Relaciones del Trabajo - Práctica Laboral

Las talleristas, de acuerdo con las pautas de trabajo propuestas por los docentes de la cátedra, elaboraron las consignas destinadas a la realización del “Informe final de Investigación”; explicaron las características del género a los estudiantes e hicieron especial hincapié en las formalidades de la escritura académica requeridas en la producción del trabajo solicitado, evacuaron consultas y se encuentran en pleno proceso de corrección de borradores y de reescrituras.

Ciencias Sociales: Relaciones del Trabajo – Sociología de las Organizaciones

La primera experiencia se realizó en el primer cuatrimestre. La materia estaba organizada en torno a la elaboración de una guía de lectura para cada artículo de la bibliografía obligatoria, que ya había elaborado la Dra. Del Bono. Las talleristas



trabajaron en la corrección y la devolución de los trabajos escritos, en los aspectos lingüísticos y, en algunos casos, propusieron algunas reescrituras. Para el segundo parcial, la profesora de la cátedra decidió cambiar el instrumento de evaluación y convertir el parcial en la entrega de un trabajo práctico domiciliario. En consulta con las talleristas, se decidió que el género que respondía a los objetivos de esa parte del programa era el estudio de caso (los *call-centers*).

El trabajo TAPTA consistió en explicar a los alumnos las características del género, su superestructura y la metodología para la escritura que suponía la elaboración de un plan textual, de borradores y la entrega del trabajo final. Los resultados fueron muy alentadores.

En el segundo cuatrimestre se repitió la experiencia pero se consideró la necesidad de bajar la cantidad de guías de lectura a raíz de la detección de cansancio en el grupo de estudiantes, quienes no daban abasto para elaborar una ficha semanal. El cansancio provocaba distracciones que producían problemas en la escritura y el desarrollo de las guías. Actualmente, los estudiantes están en proceso de redacción del trabajo domiciliario para el segundo parcial.

Estudios Iniciales: Matemática

Matemática implementa una actividad de escritura que consiste en pedirles a los estudiantes que escriban un ensayo cuyo título sea “Yo sé matemática”. La primera intervención del Taller se produjo en tres comisiones y fue la corrección de ese trabajo en el que detectamos las dificultades que se producían por el desconocimiento del género. La devolución de los escritos fue acompañada por una explicación por parte de las talleristas acerca de las características del ensayo y una invitación a la reescritura de los textos, atendiendo a los aspectos de forma (tanto gramaticales como de género), pero también a la reformulación del contenido en tanto, al cursar la materia, sus saberes acerca de la matemática se modificaban.

La segunda intervención consistió en la reformulación de una serie de ejercicios del *Manual de Matemática* en los que se solicitaba a los estudiantes trabajos de escritura que dieran cuenta de sus conocimientos matemáticos o que comunicaran resultados de resoluciones de problemas. Los coordinadores eligieron el tema, estadística, y las talleristas propusieron una serie de actividades que pautaban los ejercicios y ajustaban las consignas a géneros determinados, superestructuras

textuales, tipologías y uso de paratextos. Los ejercicios de escritura respondían a la metodología de una de las preguntas del primer parcial. Surgió, como inconveniente, el tiempo y la planificación de los trabajos en relación con las fechas de los exámenes.

En el segundo cuatrimestre se repitió la experiencia pero los coordinadores decidieron cambiar el orden de los contenidos para ajustar las desarticulaciones con los tiempos de la primera parte. El equipo TAPTA pudo duplicar las talleristas y se intervino en seis comisiones. Coordinadores y talleristas consideran ampliar la experiencia el próximo cuatrimestre e incorporar una intervención que contemple la lectura y comprensión de consignas.

Con respecto a la segunda línea de trabajo, el acompañamiento en la producción de textos para la titulación de grado, se trabajó con los Talleres de Tesina de la carrera de Licenciatura en Enfermería, del Instituto de Ciencias de la Salud, coordinados por la licenciada Norma Domancich. Esta modalidad TAPTA tiene como destinatarios a estudiantes que cursan el último trayecto de su formación profesional, en el que se solicita un trabajo de escritura académica (tesina) como requisito para la titulación. Los objetivos de este taller residen en la necesidad de asistir, acompañar y supervisar la producción escrituraria del trabajo requerido, así como terminar de consolidar las competencias comunicativas de los futuros profesionales partiendo del estrecho vínculo entre coordinadores de la materia, directores de tesinas y docentes TAPTA, a fin de unificar criterios, objetivos y alcances de los trabajos solicitados.

Por último, se está organizando una futura intervención para el próximo ciclo lectivo en Biología para ciencias de la salud, del ciclo introductorio del Instituto de Ciencias de la Salud, cuyos coordinadores son la doctora Griselda Moreno y el doctor Augusto Graieb.

Durante el segundo cuatrimestre del año en curso, las talleristas designadas junto con los coordinadores de la materia se abocaron a la revisión, reformulación y elaboración de consignas correspondientes a los módulos 1 y 2 –clases 1 a 7– del programa de la materia.

En esta primera etapa, el trabajo mancomunado entre los docentes de la disciplina y del TAPTA se centró en la aplicación de estrategias didácticas tendientes a facilitar la comprensión de los contenidos disciplinares, a su apropiación por parte de los estudiantes y a su aplicación en diferentes tipos de actividades (de desarrollo, de sistematización, de integración, de reformulación, de complementación de



lenguajes –verbal, icónico, disciplinar–, entre otras). La continuidad de las talleristas en esta cátedra contempla la implementación de la metodología mencionada en las clases restantes (8 a 16), para luego, proceder a su aplicación durante las cursadas 2016. Esta constituiría una segunda etapa TAPTA-Biología con intervención directa en las aulas y en acciones a determinar según las necesidades de la cátedra. Asimismo, con el objeto de recabar información acerca de las necesidades y demandas de la cátedra se tomó una encuesta a docentes y estudiantes que se encuentra en etapa de procesamiento de datos.

Las actividades realizadas y los resultados que estamos procesando a partir de encuestas a estudiantes y docentes que han intervenido en las diferentes experiencias nos permiten valorar como positivo el desarrollo del programa y nos invita a nuevos desafíos.

Bibliografía

Ausubel, David Paul (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Carlino, Paula (2005). *Leer, escribir y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Disponible: <<https://upc.cba.gov.ar/archivos/Escribir%20leer%20y%20aprender%20en%20la%20Universidad%20-%20Carlino%20Paula%20-.pdf>>.

Ezcurra, Ana María (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, (2). Universidade de São Paulo. Disponible: http://www.prgg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_2_PAE.pdf.

Marucco, Marta (2011). “¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos?”. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, (2). Disponible: <http://www.biomilenio.net/RDISUP/portada.htm>

Natale, Lucía (coord.) (2013). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

La escritura administrativa en el ámbito universitario: la experiencia del Taller de Apoyo a la Escritura Administrativa (TAPEA) en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)



Andrea Vilariño - Leticia Otazúa

Introducción

La lectura y la escritura constituyen prácticas sociales y culturales situadas, que adquieren rasgos específicos en relación con el ámbito social en el que se llevan a cabo. Las universidades son ámbitos particulares en los que se produce y circula una serie de géneros discursivos relacionados con la vida académica en general, pero también con los textos administrativos que posibilitan su funcionamiento institucional.

Las redes de articulación entre los diversos sectores se materializan a través de diversos géneros discursivos. En las universidades, en tanto instituciones educativas que responden a una organización particular, los intercambios comunicativos entre los diversos actores que la integran configuran una trama compleja en la que circulan determinados tipos de textos.

En la actualidad, la escritura administrativa se encuentra en el cruce de una serie de tensiones producto de los cambios que las nuevas tecnologías han aparejado en los últimos años y que modificaron, de manera sustancial, los géneros discursivos tradicionales que se producían y circulaban en estos ámbitos.

La organización del Taller de Apoyo a la Escritura Administrativa

Durante el transcurso del año 2014, en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura, se implementó el Taller de Apoyo a la Escritura Administrativa en la Universidad. Dicho taller se propone, por un lado, contribuir al perfeccionamiento de las prácticas de lectura y escritura vinculadas con el ámbito de la administración de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ); y, por el otro, propiciar nuevos espacios de intercambio entre los diversos estamentos vinculados con la institución.

El taller surgió poco después del Taller de Apoyo para la Producción de Textos Académicos (TAPTA), ante el pedido de ciertos sectores de la universidad, para crear un espacio de reflexión y práctica de la escritura para los trabajadores nodocentes. La realidad es que, en los comienzos de la UNAJ, el número de nodocentes era reducido y las tareas se intercambiaban. En ese momento fundacional, todo era construcción y entusiasmo. Con el crecimiento de la población estudiantil, obviamente, se incrementó la asignación de cargos docentes y de cargos administrativos. Rápidamente hubo que reorganizar tareas, redactar un estatuto para el personal no-docente y generar espacios para la capacitación.

El TAPEA fue tomando forma durante los primeros meses de 2014. En primer lugar, quienes fuimos convocadas para diseñarlo decidimos indagar sobre las prácticas de lectura y escritura reales que tenían lugar en nuestra universidad. Considerábamos que, para que nuestro aporte fuera productivo, era necesario interiorizarnos en profundidad tanto de las prácticas vinculadas a la escritura y la lectura, como de los modos de organización y funcionamiento institucional en el que estas circulan.

Esto significó que una de nuestras primeras acciones fuera la de realizar un relevamiento de las redes de articulación entre los diversos sectores de la universidad y de los géneros discursivos que vehiculizaban estos intercambios. De esta manera, compilamos un primer material que se fue ampliando durante los sucesivos dictados del taller. Este primer material sirvió para la elaboración de un programa que se articuló en cuatro ejes centrales: el primero, vinculado a los modos de comunicación institucional en la universidad; el segundo, en relación con el análisis de los géneros discursivos propios de este ámbito; el tercero proponía una reflexión sobre las tipologías textuales que subyacen a dichos géneros –instrucción/prescripción, argumentación y explicación–; y, el



cuarto y último se estructuraba en torno a la producción de un informe técnico o administrativo.

A través de los contenidos de cada eje se pretendía que los participantes reflexionaran sobre sus propias prácticas de escritura y, de esa manera, se apropiaran de estrategias que permitieran mejorar su desempeño. Esto suponía adoptar el taller como modalidad de trabajo, ya que consideramos que las estrategias necesarias para el desarrollo y el afianzamiento de las capacidades de comprensión y producción de textos solo se adquieren a través de prácticas de lectura y escritura concretas que solo podían llevarse a cabo dentro de esta modalidad.

Como estrategia general, se propusieron actividades de distinta índole a partir de situaciones de comunicación propias del ámbito administrativo. Dichas actividades, compiladas en un cuadernillo de trabajo, pretendían abordar una serie de estrategias para desarrollar las competencias necesarias que permitieran lograr mayor autonomía como escritores. Actividades que propendían, fundamentalmente, a la reflexión sobre las propias prácticas de lectura y escritura.

En relación con la organización, el taller se proyectó con una carga horaria de 20 horas reloj, distribuidas en doce encuentros tanto presenciales como semipresenciales. La incorporación de instancias semipresenciales se fundamenta, por un lado, en la necesidad de incorporar los diversos modos de comunicación relacionados con las nuevas tecnologías. En este sentido, los intercambios comunicativos en el ámbito de la gestión administrativa universitaria exigen tener en cuenta aquellos géneros vinculados con la escritura administrativa que circulan en soportes digitales. Por el otro lado, la necesidad de adecuar el espacio del taller al trabajo cotidiano de sus integrantes. Cabe aclarar que se imparte dentro del horario laboral.

Por último, en cuanto a la acreditación del taller, se propusieron diversas instancias de coevaluación y autoevaluación de las producciones realizadas y la entrega de un trabajo final basado en la elaboración de un informe administrativo/ informe técnico.

De la planificación a la práctica

El Taller comenzó a funcionar en el segundo cuatrimestre del 2014 con seis alumnos pertenecientes a los sectores de Bienestar Estudiantil del Departamento de Orientación Educativa (DOE). Luego se sumaron trabajadores del área de Concursos, del Instituto de Salud, de la Biblioteca y de Bedelía. Al tratarse de una capacitación en servicio, las necesidades propias del trabajo administrativo exigen que en cada cuatrimestre puedan cursar una o dos personas de cada sector. Por lo tanto, los grupos son reducidos, lo que permite, como todos sabemos, un verdadero trabajo de taller personalizado.

En la práctica concreta, surgieron algunas cuestiones que eran necesarias revisar. En primer lugar, parte del material seleccionado provenía de un manual que, si bien fue usado en los inicios de la universidad, había experimentado una serie de cambios devenidos de las transformaciones en los modos de comunicación institucional. En este sentido, esta primera experiencia constituyó una instancia para revisar la propuesta, realizar ajustes en cuanto a los tiempos y organización del cronograma inicial y morigerar todo aquello que no resultaba pertinente con los objetivos planteados. El diálogo constante con los primeros integrantes del taller fue una guía valiosa para repensar lo programado.

Parte del trabajo consiste, además de analizar el entramado de los textos, en conocer (en nuestro caso) y volver consciente (en los alumnos) el entramado de la comunicación en el ámbito administrativo de la universidad. En este sentido, podemos decir que nuestro trabajo se transforma, por momentos, en la observación de esos procesos. Y surgen, por iniciativa propia de los asistentes, ideas para optimizar y agilizar esa comunicación. En algunos casos, con el público y en otros, con docentes o con otras áreas administrativas. Por ejemplo, la sistematización de algunos escritos que habitualmente utilizan; la corrección de notas y afiches; la producción de grillas que les permita tener mayor control de la tarea y la redacción de informes.

Eso implica que el trabajo del taller no culmina en el taller, sino que se expande y se multiplica en cada ámbito. Y, para nuestro asombro, genera expectativa en los que aún no han cursado.



Estado de situación

Existe una realidad en el trabajo de estos alumnos que tiene que ver con la mayor demanda en ciertos períodos. Esa demanda varía según los ámbitos. Por lo mismo, se planificaron las últimas clases según la modalidad semipresencial, es decir, con una clase virtual y otra presencial para realizar devoluciones y correcciones. Existe el proyecto de trabajar en el campus de la Universidad.

Espacio

Actualmente, tiene lugar en el espacio del sindicato. Es ideal en cuanto a la comodidad y la ambientación misma, ya que es el espacio de los trabajadores no-docentes.

Flexibilidad en los tiempos para la acreditación

Por la situación antes descrita de la demanda de trabajo, que por épocas inhabilita a los alumnos a asistir a todos los encuentros, no solo se mantiene la comunicación virtualmente, sino que se ha dado la posibilidad de completar la cursada, con la redacción del informe final, en una nueva cohorte, cuando el alumno debió interrumpir la asistencia al taller. Creemos que esta posibilidad no le quita ni seriedad ni validez al trabajo, ya que es un modo de adaptarse a las características propias del ámbito. Además, se establece el espacio del taller como un referente de la práctica de la escritura que no culmina en un cuatrimestre, sino que mantiene sus puertas abiertas a las consultas. Muchos de los alumnos son también estudiantes en los tramos finales de sus carreras universitarias, y han consultado acerca de sus propios informes, monografías o tesis.

Conclusión

Creemos que, si bien como docentes ampliamos y modificamos las estrategias según las necesidades de cada grupo, estamos asentando un rico espacio de consulta y trabajo para los no-docentes de nuestra universidad.

Bibliografía

Adam, Jean Michel (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.

Alvarado, Maite. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.

Bajtín, Mijaíl (2004 [1982]) “El problema de los géneros discursivos”. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Cassany, Daniel (2007). *Afilas el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama.

____ (2008). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.

____ (2009). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

____ (2012). *En-Línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

La enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje en la escuela secundaria: introducción, balance y perspectivas de interacción



Andrea Quiroga - Javier Ignacio Ferretti

1. Contexto de la educación secundaria en la provincia

1.1 Breve recorrido histórico

Para entender la compleja actualidad de la enseñanza de la lengua, es necesario recordar que hubo momentos de inflexión en los cuales la forma y/o la perspectiva del aprendizaje cambiaron de rumbo. Estos cambios respondieron siempre a diversos factores interdependientes: cambios políticos y sociales, intereses políticos, cosmovisiones del mundo y, por lo tanto, de la lengua.

Los cambios también se producen desde diferentes ángulos, principalmente en cuanto a la situación vincular entre docentes y alumnos y también respecto de los contenidos, formas de enseñar y de evaluar.

A fines del siglo XIX nació el sistema de aulas y, con él, la enseñanza de la lengua. Se basaba en la enseñanza de la escritura teniendo en cuenta la caligrafía (escritura propiamente dicha) la ortografía y la composición. Progresivamente, se fue valorando la creatividad por sobre la prolijidad y, diversos autores en las décadas del 20 y el 30 comenzaron a cuestionar el monopolio de la gramática y a experimentar con el texto libre. Sin embargo, la lengua era parte de las disciplinas escolares surgidas a principio de siglo, y como tal seguía atada a los vaivenes

culturales y políticos: la lengua es, en este momento, un *estandarte nacional*: había que “defender su pureza”. Con este objetivo se intentaban eliminar las variedades lingüísticas, los neologismos y los extranjerismos.

Posteriormente, en la década del 70 la enseñanza de la lengua era absolutamente purista y estructuralista. La oración era el objeto de estudio. Pero en la década del 80 nació el enfoque comunicativo y el *texto* apareció en escena como objeto de estudio. Aún no se consideran las lecturas sociales. Luego, en los años 90 se empezó a hablar de competencias comunicativas y comenzó a vislumbrarse una revalorización de los procesos de producción textual. También se observó la existencia de muchos “problemas” por parte de los alumnos para aprobar las evaluaciones tradicionales (nacionales e internacionales). Este resultado fue atribuido a la “teoría del déficit” y la falta de adaptación a las normas.

Frente a este panorama se implementó la Ley Federal de Educación, que extendió la escuela primaria a nueve años y la completó con tres de educación Polimodal. Este cambio produjo, en la provincia de Buenos Aires (en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires no se implementó), resistencia de profesores y alumnos, cambios de contenidos sobre la marcha, áreas sin docentes y breves cursos de conversión para profesores de enseñanza primaria que adaptaban sus títulos, entre otros problemas.

En el año 2006, a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N.º 26206, la escuela secundaria volvió a ser de cinco o seis años (según la opción que tome cada provincia), extendió la obligatoriedad a todo su ciclo, incluyó las variedades lingüísticas y étnicas, entre otras reformas. Por su parte, la Ley Provincial N.º 13688 prescribe a través de sus diseños curriculares los contenidos, formas y objetivos de la enseñanza actual. En este momento se adopta la materia Prácticas del Lenguaje en los tres primeros años de la escuela secundaria y Literatura para el resto del ciclo.

Asimismo, a partir de nuestras experiencias, y siguiendo los relevamientos aportados por otros autores,¹ consideramos que, desde la década de los 60, comenzó a producirse una gran disparidad en la calidad educativa de las secundarias de gestión estatal y la gestión privada, que llevó a la primera a perder el prestigio que supo tener y a no garantizar que, muchas veces, sus

1 Abusamra, Valeria, Ferreres, Aldo y Raiter, Alejandro (2011). *Test leer para comprender. Evaluación de la comprensión lectora*. Buenos Aires: Paidós.



egresados cuenten con las habilidades de lecto-comprensión necesarias para afrontar estudios universitarios.

A su vez, con la promulgación de la obligatoriedad de la educación secundaria, tienen acceso a este nivel personas que antes quedaban excluidas. Esto se puede apreciar en el marco general de los diseños curriculares, que toman la “inclusión educativa” como uno de sus objetivos principales.

En síntesis, estos diseños curriculares (DC) están pensados como una respuesta a los planes anteriores, para otros sujetos y con objetivos distintos. En ellos, el objetivo principal era la enseñanza de sistemas tales como *la lengua*, *el texto* o el del *círculo de la comunicación*, relegando la práctica de la lectura y la escritura a un segundo lugar. Todas estas cuestiones son capitales para entender muchas diferencias en los niveles académicos de nuestros estudiantes.

1.2 Algunas características de la población estudiantil de la Universidad Nacional Arturo Jauretche

El objetivo de nuestra exposición, como se expuso anteriormente, es hacer un breve balance de la situación actual de la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en la Escuela Secundaria para poder optimizar nuestro trabajo en el Taller de Lectura y Escritura (TLE) y en TCL, por eso es necesario tener en cuenta que nuestra población estudiantil está compuesta por alumnos que difieren mucho en sus experiencias educativas previas.

Sobre un total de 105 estudiantes encuestados, relevamos que un 80% ha cursado sus estudios secundarios en escuelas estatales y un 20% en privadas. A su vez, un 45% en la Nueva Escuela Secundaria (de los cuales un 20% ha egresado de escuelas técnicas), un 35% lo ha estudiado en el Polimodal, y un 20% ha estudiado en escuelas para adultos (CENS y Plan FinEs, aproximadamente en iguales proporciones). Esto nos muestra que nuestra población, pese a ser muy heterogénea en cuanto al tipo de plan de estudios que cursó, ha egresado principalmente de instituciones estatales.

Otra encuesta realizada en el año 2013 por Karina Savio, integrante de la Cátedra del TLE, releva más datos significativos sobre los cursantes del Taller: se puede observar que nuestros alumnos oscilan entre los 17 y los 55 años, por lo que confirma que tuvieron diferentes formaciones o trayectorias. Las realidades son

variadas y abarcan concepciones diversas de la enseñanza en general y de la lengua (como objeto de enseñanza y de estudio) en particular.²

2. Las prácticas del lenguaje: un balance

Desde el 2007 comenzó a implementarse en forma gradual³ el enfoque de las Prácticas Sociales del Lenguaje (PSL) a partir de la materia Prácticas del Lenguaje, que se dicta actualmente en los seis años de la Escuela Primaria y en los tres primeros años de la nueva secundaria. Esta materia, a diferencia de Lengua y literatura, prioriza las *prácticas* de la lectura, la escritura y la oralidad por sobre las reflexiones teóricas y toma como objeto el *lenguaje*, concebido como un producto social y no la lengua, sistema abstracto de Este. En sus DC se lee:

La enseñanza de esa unidad desvinculada del uso, clasificable y abstracta llamada lengua, descansó en serie de simplificaciones, ordenamientos y descontextualizaciones que obedecían más a la lógica de la ciencia en boga que en la comprensión de la naturaleza de la comunicación humana. [...] El lenguaje opera con el sistema de la lengua pero no se agota en él; está constituido por una variedad de aspectos vinculados con las necesidades del pensamiento humano, y con las necesidades de la vida social por el otro: participar de la vida ciudadana, satisfacer necesidades materiales, regular el comportamiento de los demás, identificar y manifestar la identidad de los participantes de los intercambios comunicativos, comunicar saberes, crear un mundo propio.⁴

En este abordaje sobre la materia, el rol de la teoría gramatical y literaria deviene en el de ser una herramienta de reflexión puesta en función de estas prácticas sociales. Sin embargo, esta propuesta curricular no implica necesariamente dejar

2 Otro dato interesante que se desprende de esta encuesta es que, de 303 alumnos, solo 132 dicen hablar otra lengua: inglés: 99; portugués: 13; italiano: 10; guaraní: 4; japonés: 2; quechua: 2; coreano: 1; y alemán: 1. Sabemos que los alumnos en la escuela estudian inglés y que es una lengua ampliamente difundida en estudios extra escolares. Sin embargo, llama poderosamente la atención que solo 4 sean hablantes de guaraní: podría pensarse, frente a estos números, que la todavía existente desvalorización de las lenguas originarias provoque una negación.

3 Los nuevos diseños curriculares, al igual que la nueva secundaria, convivieron con la Educación General Básica (EGB) y el Polimodal hasta el 2012, año en el que egresó la primera promoción de sexto año. Los sistemas anteriores fueron reemplazados año a año por el nuevo plan. En la educación primaria esta materia también se implementó de forma gradual.

4 DC 1er año, p. 202.



de enseñar estas teorías sino utilizar –en los casos en los que sea posible o apropiado– sus conceptos en forma complementaria a las prácticas de la lectura y la escritura, instancias en las que el aprendizaje de los aspectos teóricos tiene un sentido más pleno.

El objetivo principal de esta materia sería vincular al estudiante con aquellos usos de la lectura y la escritura propios de los lectores y escritores expertos: las PSL transcurren en el afuera de la escuela, por eso la mediación de la escuela debería apuntar a ello. Según el DC, “la escuela debe apropiarse de aquellos universos discursivos que circulan socialmente y convertirlos en objeto de enseñanza, descontextualizando y recontextualizando los contenidos”.⁵

Asimismo, no dejaremos de destacar y celebrar el ingreso de la práctica de la *oralidad* al DC, que reivindica un saber muy desarrollado en la mayoría los hablantes mayores de cinco años y permite una mejor construcción del conocimiento en las comunidades más vulnerables. Esto se debe, entre otros factores económicos, sociales y políticos, a que estamos en un contexto donde la democratización del acceso a tecnologías que permiten la fácil reproducción de la palabra escrita es aún incipiente en gran parte del territorio, pese a algunos grandes avances como fueron el Plan Conectar Igualdad o el Plan Nacional de Lectura, que puso al alcance de muchos estudiantes bibliotecas muy completas.⁶

En cuanto a los contenidos que involucran estos DC, se introduce otra novedad con respecto a los lineamientos anteriores, ya que estos son las prácticas sociales situadas en tres ámbitos: la literatura, el estudio y la formación ciudadana. De esta forma, la literatura convive con otros discursos sociales y escolares propios del periodismo, la normativa ciudadana, etc. Si bien este aspecto de los DC ha desatado una polémica en relación al lugar que se le otorga a la literatura, hay que reconocer que plantea un avance con respecto a los anteriores, en los cuales dicho lugar era todavía menor: si hacemos un análisis cuantitativo del desarrollo de cada eje, observamos que el de la literatura ocupa un lugar muchísimo mayor que el de los otros dos. Además, el DC habilita una labilidad de trabajo que permite integrar estos tres ejes en las secuencias didácticas concretas. En cuanto a la literatura en sí, en el primer año se propone explorar varios géneros, en el segundo, seguir uno en particular y en el tercero, leer a un autor determinado. Además,

5 *Ibid.*

6 No dejaremos de mencionar el avance que supone, en este sentido, el acceso masivo a celulares con conexión a internet y una pantalla que facilita –hasta cierto punto– la lectura.

se sugieren otras prácticas que tienen continuidad con las situaciones de lectura y escritura que se realizan por fuera de la escuela: escritura y lectura de reseñas, ensayos, exposiciones; debates en cafés literarios; relación con los lenguajes audiovisuales; etc.

Esta perspectiva polemiza con la de algunos autores, por ejemplo, Gustavo Bombini quien, en *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura* –un texto anterior a la implementación de los DC–, plantea que este tipo de abordajes fuerzan una situación en desmedro de “la escuela como espacio social que propone su propio universo discursivo” y “puede llegar a excluir la reflexión metalingüística y metaliteraria del horizonte de las prácticas”.⁷ Sin embargo, nuestras diversas experiencias en el aula nos demuestran que el vínculo con la práctica *real* y la posibilidad de generar un producto refuerzan y potencian el sentido del trabajo con la literatura, permiten una apropiación por parte de los estudiantes de dicho objeto y habilitan las posteriores reflexiones que involucran su abordaje desde las teorías formuladas desde el ámbito académico.

Además, en los DC se plantea la progresión y recursividad de saberes en estos tres años, lo que permite profundizar la complejidad de los abordajes que se realizan y, a su vez, volver sobre cuestiones ya vistas anteriormente. Esta libertad con la que se plantea el trabajo sobre textos literarios tiene su continuidad en el siguiente ciclo de tres años, ya que en la materia “Literatura” se leen textos que atraviesan diversas “cosmovisiones”.⁸

Como hemos visto, las principales diferencias que plantea este diseño respecto de los anteriormente mencionados tiene que ver con el lugar que se le da a la teoría: desde su nombre, esta materia invita a trabajar en el formato de un “aula taller”. Esto no implica no reflexionar sobre el uso del lenguaje a partir de las categorías propias de las teorías lingüísticas y literarias, las que, coincidiendo en este punto con Bombini, “en tanto referidas a objetos y prácticas sociales y culturales diversas, entendidas como contenidos en el sentido más tradicional, se presentan como marcos de referencia indispensables para reflexionar sobre las prácticas de lectura

7 Bombini, Gustavo (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, p. 60.

8 El abordaje para estos años es temático: “Se ha decidido organizar las cosmovisiones del siguiente modo: en 4.to año se propone que predominen las cosmovisiones míticas y fabulosas, épicas y trágicas. En 5.to las formas realistas, miméticas, fantásticas y maravillosas, y por último, en 6.to, las formas cómicas, paródicas, alegóricas, de ruptura y experimentación”.



y escritura”.⁹ De todas formas, ciertas ambigüedades respecto del lugar que se le da a la reflexión teórica dan lugar a que en diversas instituciones –sobre todo en las de gestión privada– se le dé un papel más protagónico.

Una gran ventaja de este cambio de paradigma es consecuente con la política de inclusión que se llevó a cabo en forma simultánea: la labilidad propia de estos DC permite que la materia pueda enseñarse en cada uno de los variados contextos socioeconómicos presentes en nuestra provincia. Sin embargo, otra consecuencia fue que ya no se pueden dar por “sentados” saberes propios de la gramática y la teoría literaria: en este sentido, es fundamental el período de diagnóstico que se desarrolla durante el primer mes de la cursada de la materia, previamente a la elaboración del programa anual, que se basa en los DC pero que permite una selección de contenidos.

3. Conclusiones y perspectivas de interacción

Una certeza que deducimos de nuestra exposición es que el recorrido de la enseñanza de la lengua es complejo, tanto como la realidad social e institucional con la que nos enfrentamos al abordarla. Además de poder observarlo histórica y empíricamente, vemos que los DC reconocen dicha complejidad al incorporar las Prácticas del Lenguaje como estrategia para lograr la inclusión social.

Un primer punto estratégico para lograr una continuidad y una complementación respecto de los saberes sobre la lectura y la escritura enseñados en las secundarias es pensar una forma de articulación más fluida entre nuestra cátedra y estas instituciones: en ese sentido, se pueden pensar experiencias similares al Proyecto de Mejora de Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria, del cual participamos.

En el marco de este proyecto del Ministerio de Educación de la Nación, la cátedra del Taller de Lectura y Escritura se propuso realizar, junto a docentes de 20 escuelas secundarias y técnicas de Berazategui, Quilmes y Florencio Varela, una reflexión sobre la práctica docente que considere los procesos de alfabetización académica para un mejoramiento de las propuestas áulicas en las materias del área de las Ciencias Naturales y Exactas.

⁹ Bombini, Gustavo, *óp. cit.*, p. 59.

La propuesta consiste en presentar talleres para docentes, por un lado; y talleres con alumnos, por el otro. Para ello, elaboramos tres módulos con diversos tipos de textos de circulación social y académica, actividades de comprensión y producción; guías de trabajo para elaboración de tareas en el caso de la visita de nosotros a las escuelas.

Si bien las acciones se vieron interrumpidas por diversos factores tales como paros docentes, inasistencias, convocatorias diversas y múltiples para los mismos grupos, cambios en los calendarios de actividades de ambas instituciones, el trabajo realizado a lo largo de estos dos años dio resultados pequeños, pero perceptibles y modificadores de prácticas áulicas en algunos de los contextos de trabajo de los docentes incluidos en el programa.

Consideramos que el invaluable aporte a las prácticas de enseñanza que da el Proyecto de Mejora de Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria podría verse favorecido con otras propuestas de articulación como la visita a escuelas para observar y hacer clases conjuntas con docentes del Área de Lengua y Literatura,¹⁰ la escritura de informes que permitan completar el breve diagnóstico que hemos realizado en este trabajo, la producción de materiales y el diseño de secuencias didácticas que luego les sean útiles a los docentes, en forma digital o impresa.

Al igual que en el Proyecto de Mejora antes mencionado, el trabajo con las inspectoras de la región puede servir para darle un marco institucional a todas las propuestas que pensemos y más probabilidades de realización en el trabajo áulico. Lo anterior sin perder de vista que estas no serían genuinas si no fueran producto del trabajo conjunto con los docentes del área.

En conclusión, que sea la implementación de este paradigma tan reciente permite seguir haciendo muchos diagnósticos, críticas y propuestas de interacción. Esperamos que este trabajo ayude a ver la necesidad de continuar reforzando el vínculo con las escuelas secundarias, ya que el TLE no puede ser pensado sino en diálogo permanente con la enseñanza en dichas instituciones.

¹⁰ En la Universidad Nacional de Avellaneda se han realizado experiencias de este tipo.



Bibliografía

AA. VV. *Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires*. Disponible: www.abc.gov.ar.

Abusamra, Valeria, Ferreres, Aldo y Raiter, Alejandro (2011). *Test leer para comprender. Evaluación de la comprensión lectora*. Buenos Aires: Paidós.

Bombini, Gustavo (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Defagó, Cecilia (2011). "El lenguaje como conocimiento: aportes para la didáctica de la lengua". En Gerbaudo, Analía (dir.) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario: Universidad Nacional del Litoral y Homo Sapiens Ediciones.

Freire, Paulo (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

El proyecto de Mejora de la Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria en la Universidad Nacional Arturo Jauretche desde el Taller de Lectura y Escritura



Adriana Juárez

Esta Universidad se ha planteado como uno de los principales desafíos trabajar en la transición entre los niveles de formación previa y los estudios universitarios porque concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje integralmente, y entiende la necesidad de potenciar la articulación entre los distintos niveles educativos. Un acompañamiento respetuoso del pasaje del nivel secundario a los estudios superiores implica, necesariamente, implementar estrategias de articulación entre ambos niveles.

Desde el Centro de Política y Territorio, vehiculizada a través de la Unidad de Vinculación Educativa, la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) ha impulsado diferentes acciones de articulación en vistas a la apertura de canales de comunicación e integración con los demás organismos del sistema educativo de la Jurisdicción y de la Región 4, en particular. El desarrollo de estas acciones de articulación busca establecer un diálogo permanente entre la Universidad y las instituciones educativas en el que, sin perder cada una la finalidad pedagógica para la que ha sido pensada, pueda constituirse un ámbito de contención y de inclusión social donde se logren acordar posturas y tomar decisiones en consecuencia.

Este proyecto tiene como objetivo afianzar estos espacios para que cada nivel educativo trabaje en conjunto aportando posibles soluciones a problemáticas que se identifican como comunes, en este caso, la enseñanza de las ciencias. Por tal

motivo, se ha conformado una mesa de trabajo para el diseño de las acciones entre la Dirección Provincial de Educación Secundaria, la Dirección de Educación Técnica y la Universidad. Este trabajo común permitió avanzar sobre el acuerdo de prioridades institucionales a abordar, la búsqueda de criterios comunes de trabajo y la implementación conjunta del Proyecto.

Desde el Taller de Lectura y Escritura se tomaron en cuenta los siguientes objetivos específicos:

- Generar espacios de articulación entre los docentes de las escuelas participantes del proyecto y los docentes de la UNAJ en vistas de poner en discusión y mejorar las estrategias de enseñanza con un claro impacto en el trabajo áulico en los dos niveles.
- Diseñar e implementar acciones que promuevan la actualización disciplinar y el desarrollo profesional docente en la escritura y lectura de textos científicos para la enseñanza de las ciencias exactas y naturales en profunda articulación con los diseños curriculares para la Educación Secundaria vigentes en la provincia de Buenos Aires.
- Acercar a los estudiantes del nivel secundario a nuestra Universidad y a los modos de trabajo disciplinar generando espacios y actividades que les faciliten el ingreso y la continuidad de los estudios superiores.

Para poder cumplir con ello se diseñaron diversas actividades a lo largo de los tres años destinadas tanto a los docentes como a los estudiantes de las escuelas secundarias seleccionadas en la mesa de trabajo. Es importante aclarar que cada año se trabajaba con los docentes de los cursos que íbamos a visitar en las escuelas para permitir un trabajo sostenido y conjunto. Dichas escuelas fueron cambiando año a año, mientras que la totalidad de los docentes tratamos que fueran los mismos durante los tres años. Si bien en la planificación esto era lo ideal, el devenir institucional así como los tiempos escolares no nos permitieron poder consumir esta premisa.

- 1- Talleres ofrecidos a estudiantes del último año de la escuela secundaria para el fortalecimiento de las prácticas del lenguaje referidas a la lectura de textos científicos y de divulgación científica.



- Primer año del proyecto: actividades de taller relacionadas con la lectura.
- Segundo año: actividades de taller relacionadas con la escritura.
- Tercer año: actividades de taller relacionadas con la comprensión de textos y producción escrita de textos científicos.

2- Talleres sobre didáctica de las prácticas del lenguaje orientadas al discurso científico. Esta actividad se propone trabajar articuladamente entre los docentes de las escuelas destinatarias de este Proyecto de Mejora del área de Ciencias Exactas y Naturales y los docentes del Taller de Lectura y Escritura. Tiene como fin revisar las prácticas y estrategias de enseñanza y fortalecer los objetivos propuestos por el diseño curricular de la educación secundaria en relación con la lectura y escritura de textos científicos. La elección del trabajo con docentes de otra área del conocimiento tiene que ver con una mirada epistemológica y didáctica sobre la enseñanza de una práctica, la del lenguaje. Se requiere más allá de la especificidad disciplinar una imbricación de todos los actores para un enfoque global de la lectura y la escritura. Es imprescindible generar en el aula *múltiples y variadas situaciones* en las que los alumnos ejerzan las diversas prácticas sociales del lenguaje de manera sostenida y articulada para que desde muy pequeños y hasta que finalicen su escolaridad se apropien de ellas *en forma progresiva*, con el objetivo de que alcancen cada vez más control, precisión y autonomía sobre sus propias intervenciones y sobre las intervenciones de los otros.

- Primer año del proyecto: actividades de taller relacionadas con la lectura.
- Segundo año: actividades de taller relacionadas con la escritura.
- Tercer año: elaboración de materiales didácticos con fuerte énfasis en la secuencia didáctica.

En todas las actividades se ha propiciado el enfoque de taller en el que la participación tanto de estudiantes como de docentes fuese actividad y relacionada siempre a la práctica de lectura y escritura.

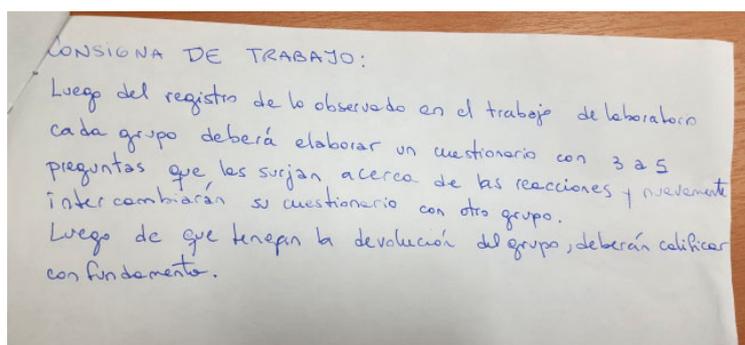
Asimismo, los contenidos abordados, entre otros, fueron:

- Géneros de divulgación y académicos.
- Operaciones comunicativas en estos géneros: la definición, la descripción, la clasificación, la ejemplificación, la explicación de procedimiento, la explicación de proceso, la narración al servicio de la explicación.
- Paratextos en los discursos académicos explicativos.
- El destinador y el destinatario del texto explicativo.
- La respuesta a consigna de examen.

Finalmente, hay que destacar que todo el material utilizado será recopilado en una publicación conjunta con el resto de las materias que participaron del Proyecto, y específicamente, se hará una recopilación de los materiales que desde el Taller hemos elaborado quienes participamos de él para ser distribuidos entre las escuelas de la Región.

Los profesores del Taller de Lectura y Escritura que forman parte de este proyecto son Aldana Ursino, Laura González, Javier Ignacio Ferretti, Carolina Bartalini, Marcelo Peralta, Paula Bein, Andrea Vilariño, Jimena Schere, Martín Koval, Andrea Quiroga, Patricia Medina, Mónica Noemí López, Claudia Aguirre, que participan coordinados por Adriana Juárez.

Algunas imágenes de las actividades desarrolladas en este tiempo:



Modelo de consigna



Durante los encuentros en las escuelas



Trabajando con los estudiantes

Los productos provenientes del tratamiento del crudo de bajo contenido en Azufre son dirigidos en caso necesario hacia depósitos de almacenamiento de productos de alto contenido de Azufre durante algunas horas, para ser tratados de nuevo más tardes.

Recorrido del Petróleo Crudo:

El petróleo crudo pasa primero por un horno, donde se calienta (hasta un máximo 900°C), y se convierte en vapor, pasando hacia las torres; Una vez en las Torres, los vapores ingresan (por debajo) y suben hasta llegar a las bandejas. Luego de entrar en las bandejas, cada sustancia tiene su lugar determinado, mientras que el resto del petróleo que no se evaporó (crudo reducido) cae hacia la base. De esta manera se obtienen: Gasolinas, ACPM, querosenos, nafta y gases ricos en butano y propano.

Los demás derivados del petróleo se obtienen luego, al realizarse otros procesos químicos al crudo reducido; en la parte de arriba o alta de la torre están los livianos (naftas) y hacia abajo van saliendo los pesados (gas. oil - fuel oil). De la cabeza de las torres emergen gases que sirven de carga a las petroquímicas para obtener nuevos productos o pueden ser usados como combustible.

Una de las producciones de los estudiantes

Convierten en vapor, y los vapores de sustancias con mayor punto de ebullición pasan al estado líquido.

Destilación: La primera etapa del Refino es la destilación atmosférica. Se realiza en una torre como la descrita anteriormente, donde la cabeza tiene una presión ligeramente superior a la atmosférica. De ella se sacan 4 Extracciones, cuyo "corte" tiene determinado por un rango de temperaturas, y una salida de gases por cabeza, que por lo general pueden ser: - 4ª Extracción: Gasóleos muy pesados, - 3ª Extracción: Gasóleos comunes, - 2ª Extracción: Querosenos, - 1ª Extracción: Naftas pesadas + naftas ligeras, - Gases de cabeza: Butano, propano y otros gases más ligeros. En el fondo de la torre queda un residuo del crudo que no destila, al que comúnmente se le llama "residuo atmosférico" o "crudo recido".

La cantidad de este residuo depende mucho del tipo de crudo con el que se alimenta a la torre, aunque suele estar de un 45%. Con este dato, podemos determinar que si el proceso de Refino se quedase en este punto, el rendimiento de la refinaria sería muy bajo, ya que este residuo sólo puede aprovechar para hacer asfaltos y algunos lubricantes (producto de bajo costo/temperado). Por tanto, la mayor parte de las refinarias procesan este residuo mediante otras etapas posteriores y tratamientos.

Otra producción de los estudiantes

El Bicentenario de la Independencia a través de los géneros discursivos: nociones preliminares para un trabajo de investigación, docencia y extensión



Mirta Amati - Yael Tejero Yosovitch

Introducción

Este trabajo se propone comunicar el proyecto de investigación “El Bicentenario de la Independencia: identidades/memorias nacionales, locales y masivas. Un análisis desde la comunicación y la cultura”, dirigido por la Dra. Mirta Amati y compuesto por docentes de las materias del Instituto de Estudios Iniciales: Prácticas Culturales, Problemas de Historia Argentina y Taller de Lectura y Escritura junto con investigadores externos. El proyecto busca analizar ritos y representaciones discursivas tanto en la Ciudad de Tucumán como en Florencio Varela, con especial interés en las ceremonias conmemorativas y el análisis de representaciones literarias y mediáticas del Bicentenario de la Declaración de la Independencia: los 200 años del 9 de julio. Si bien nos proponemos recorrer una diversidad de enfoques socioculturales y sociosemióticos, una teoría de los géneros discursivos como la de Mijaíl Bajtín (1979) es un punto de partida fundamental para presentar, en esta ponencia, algunas clases de discursos en los que aparece la temática de la independencia. A partir de la noción de género discursivo como tipos relativamente estables de enunciados elaborados en cada esfera de la praxis humana –de la que dependen su contenido temático, su estilo y su forma de composición–, podemos relevar la representación del aniversario como un rito estatal donde se ponen en juego aspectos semióticos del Estado y escenificaciones culturales mediante los cuales la autoridad política se define a sí misma (Geertz, 1994). Sin embargo, si bien el Estado tiene un rol central, no es el único productor de representaciones colectivas para la Sociedad. Como sostiene Hobsbawm (2002) se trata de “fenómenos duales”: si bien son “construidos esencialmente desde arriba [...] no pueden entenderse a

menos que se analicen también desde abajo”. A partir de la experiencia brindada por el Bicentenario de la Revolución de Mayo y de diversos aniversarios de la Declaración de Independencia, nos proponemos abordar géneros tales como el Tedeum, el discurso político (particularmente presidencial), los cancioneros, las postales, el guion de acto escolar, político, barrial, militar, etc. (y los diversos textos que resultan del registro de dichos actos, incluyendo lo que Bajtín denominaba “géneros primarios”, tales como los enunciados de la conversación cotidiana, no previstos en el guion); también, los géneros periodísticos como la crónica, el editorial, la nota de opinión, el artículo de divulgación histórica, etcétera.

Además, al integrar los contenidos de tres de las cuatro asignaturas del ciclo inicial de las carreras de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) con las actividades de vinculación/ extensión cultural y la investigación, este proyecto busca articular las tres instancias que se consideran troncales en la construcción de conocimiento que se perfila en las nuevas universidades: la docencia, la investigación, la extensión.

Los actos conmemorativos y el abordaje teórico-metodológico

Con motivo de la celebración de los doscientos años de la Independencia en Argentina, se llevaron a cabo una serie de políticas culturales. Estas se orientaron a la conmemoración y resignificación del evento pasado y redefinieron la coyuntura actual desde una perspectiva histórica con la cual se estableció un diálogo. Se trató de políticas conmemorativas, rituales y discursivas realizadas tanto desde el Estado como desde la comunidad (compuesta por distintos grupos y sectores sociales). Esa intervención supone una revisión del pasado y, a la vez, del presente: requiere la construcción de un “nosotros”, la activación de sentidos y sentimientos respecto de la propia comunidad de pertenencia. Esa redefinición es clave, ya que todo proyecto (ya sea político, económico, educativo) requiere una construcción cultural que le de sustento. *La cultura es la base para la acción.*¹

De allí la necesidad, si queremos acceder a esa construcción cultural, de recurrir teórica y metodológicamente a una diversidad de enfoques socioculturales y sociosemióticos.

¹ Durante la realización de las jornadas, estos enunciados tuvieron un carácter hipotético, pero con el transcurso del tiempo se convirtieron en constataciones y observaciones que serán objeto de próximos trabajos.



En esta ponencia seleccionamos, del conjunto de enfoques abordados, los relacionados con el análisis discursivo. Presentamos algunas de las nociones preliminares que sustentan nuestro proyecto, en particular, la de género discursivo de Mijail Bajtín (1979) junto con una serie de conceptos que se desprenden de él y que han enriquecido la metodología de trabajo de diversas disciplinas. Una teoría como la suya es un punto de partida fundamental para presentar algunos ejemplos de los tipos de discursos en los que aparece la temática de la independencia.

Los antecedentes que presenta este proyecto son trabajos que distintos miembros del equipo llevaron a cabo en torno a la celebración de ritos, prácticas y discursos sobre el Bicentenario de la Revolución de Mayo en 2010. Nuestro propósito ahora es abordar el Bicentenario de la Independencia.

Cuando se celebró el Bicentenario de la Revolución de Mayo, en 2010, el 25 de Mayo resultó sorprendente e imprevisto tanto para analistas como para los principales actores políticos dado que no esperaban la convocatoria estatal de tipo cultural (con pocas marcas partidarias) ni la participación social. Las expectativas se centraban en la realización de “ritos vacíos” y de disputa antes que festejo. La celebración resultó diferente a lo imaginado por los analistas. Este antecedente nos permitió conjeturar que en 2016, las ceremonias serían organizadas por el Estado pero reactivadas por distintos sectores sociales. Retomamos algunas palabras del proyecto:

Nuestro punto de partida es la idea de que las conmemoraciones nacionales cobraron relevancia como puertas de acceso a los valores e ideales de la sociedad que los practica en tanto “comunidad de historia y de destino” posible de construirse como nación democrática (en oposición a la nación genealógica y objetivista de los nacionalismos de la última dictadura).²

Desde este ángulo, nos proponemos acceder a diferentes representaciones sociales respecto de la “nación” y la “independencia” a través de distintas líneas de indagación: el análisis de las ceremonias conmemorativas del Bicentenario de la Independencia (en la ciudad de Tucumán y en la de Florencio Varela); el análisis histórico de las ceremonias (haciendo un relevamiento de los aniversarios redondos a través de la cobertura de medios) y el análisis de representaciones

² Grimson, Alejandro (2002). “La nación después del (de)constructivismo. La experiencia argentina y sus fantasmas”. *Sociedad*, (20/21), 147-162.

literarias y mediáticas (a través de un estudio sociosemiótico de la cobertura de los medios nacionales y locales).

En este punto, queremos detenernos en la noción de género discursivo de Bajtín como una de las columnas vertebrales de nuestro trabajo (especialmente en lo que concierne a las representaciones literarias y mediáticas así como las intervenciones discursivas en torno al Bicentenario). Desde que se publicó *Estética de la creación verbal* -e incluso desde que se escribió “El problema de los géneros discursivos” como parte de las polémicas literarias en las que intervinieron Roman Jakobson, Mijail Bajtín y otros formalistas-, el concepto de género discursivo tal como lo planteó Bajtín ha sido la noción más versátil para pensar las prácticas discursivas en su conjunto. Desde estas publicaciones, han aparecido una serie de epígonos que profundizaron el concepto para pensar su utilidad en diversos ámbitos sociales así como su carácter vertebral en la lingüística del texto. Partiendo de la base con la que arranca la propuesta del autor, podemos retomar la caracterización de la noción de género a partir del concepto de enunciado: cada enunciado concreto y singular pertenece a una esfera de la praxis humana y refleja las condiciones específicas y el objeto de cada una de esas esferas no solo por su contenido temático sino también por su estilo verbal, es decir, sus recursos léxicos, fraseológicos o gramaticales y también por su estructura. Estos tres aspectos (tema, estilo y estructura) están vinculados indisolublemente a la totalidad del enunciado y se determinan en la esfera de la comunicación, dando forma a estos “modelos” que Bajtín llama “géneros discursivos”. El teórico pone de relieve la extrema heterogeneidad de los géneros: desde las breves réplicas del diálogo cotidiano (teniendo en cuenta que existe una infinita cantidad de situaciones cotidianas que dependen del ámbito, los temas, el número de participantes, la relación que los une, etc.) hasta cartas, órdenes militares estandarizadas, oficios burocráticos, declaraciones públicas, manifestaciones científicas, etcétera.

Los géneros discursivos son denominados por otros analistas como “tipos de discursos”, como señala Maingueneau. Pero la noción de tipos discursivos ha permanecido más cerca de la propuesta de Jean Michel Adam, quien distingue tramados básicos como el narrativo, descriptivo, explicativo, argumentativo y dialogal.³ Es necesario aclarar que estas tipologías, por lo general, se basan en cuestiones vinculadas a la organización interna del texto y no estrictamente

3 Existen otras tipologías que intentan abordar la inconmensurable cantidad de textos que cohabitan el universo textual (Werlich, 1975; Grosse, 1976; Heinemann y Viehweger, 1991; etc.). Indicamos el caso de Adam por ser uno de los más populares.



al ámbito social en el que se produce, aunque no se desvincula completamente de él. Es evidente que en el ámbito periodístico, la nota de opinión es un género frecuente y relevante. En cuanto a su estructura interna, la trama predominante es claramente argumentativa, dado que intenta persuadir y convencer al lector para que adhiera a su tesis en torno a una problemática. Esto significa que la organización interna del texto a partir del tramado argumentativo en el género “nota de opinión” no puede desvincularse de un ámbito en donde la opinión pública es central. Si bien es fundamental tener en cuenta las tipologías textuales, nuestro trabajo contemplará esa clasificación de textos siempre en función de aquello que dichas tipologías permiten: el análisis de la organización interna de determinados géneros discursivos. Por el contrario, la noción de género no solo involucra aspectos vinculados con la estructura interna del enunciado sino que también incluye el contenido temático y la esfera de la praxis social en la que surge.

Hay una tendencia hacia el empleo de la noción de género discursivo para referirse a los dispositivos de comunicación sociohistóricamente definidos. En la concepción tradicional, se consideraba al género como un marco en el que se vierte un contenido que era independiente, algo que Bajtín permitirá desmontar, puesto que los contenidos temáticos (al igual que otras dimensiones del género) están intrínsecamente vinculados a la esfera de la práctica social en la que nacen. Posteriormente, las corrientes pragmáticas demostraron que los actos de habla que se llevan a cabo a través de diversos géneros (por ejemplo, contratos) no pueden realizarse sin determinadas reglas que los constituyen. Es decir que tienen un carácter ritual. Las restricciones definitorias de un género son el estatus respectivo de los enunciadorees y los coenunciadores, las circunstancias del espacio y tiempo de la enunciación, el soporte y los medios de difusión, los temas que pueden introducirse y el modo de organización: todos ejes que pueden englobarse en las nociones bajtinianas (ámbito social, enunciación y enunciado, tema, estilo y estructura). Es por eso que una de nuestras hipótesis es que el acontecimiento celebratorio está indisolublemente ligado a los géneros discursivos que lo representan, toman posición frente a él al tiempo que lo constituyen: la crónica periodística, la nota de opinión o los editoriales, todos géneros del ámbito periodístico, contribuyen a la constitución del acontecimiento tanto como el discurso político o militar (protocolar o transgresor de esos códigos). La perspectiva pragmática respecto de la noción de género discursivo puede resultar de amplia utilidad a la hora de abordar discursos protocolares.

También es posible extraer las reglas de un género observando el modo en que una formación discursiva lo inviste. E incluso, se puede decir que cada formación

discursiva se caracteriza por la investidura de algunos géneros a expensas de otros.⁴ Aquí aparece otro de los conceptos medulares que tendremos en cuenta: la noción de formación discursiva. El término, ampliamente utilizado en la Escuela Francesa del Análisis del Discurso, puede definirse como un sistema de reglas que fundamenta la unidad de un conjunto de enunciados sociohistóricamente circunscriptos. “Para una sociedad, una ubicación, un momento definidos, solo una parte de lo que se puede decir (lo decible) es accesible y que lo decible forma un sistema y delimita una identidad”.⁵ Un ejemplo es el discurso científico o el administrativo. Existe una tendencia a pensar las formaciones discursivas en función de posicionamientos ideológicos marcados (formaciones ideológicas). En este sentido, se habla de formación discursiva para referirse a discursos (por ejemplo, políticos o religiosos) que compiten en un campo discursivo. El concepto puede pensarse desde un enfoque contrastivo, según el cual cada formación sería un espacio autónomo que se relaciona con otros; o bien desde un enfoque interdiscursivo, en el que cada formación solo se constituye y mantiene en el interdiscurso.

Aquí aparecen, por cierto, dos nociones que es necesario definir: “campo discursivo” e “interdiscurso”. En el universo discursivo, es decir, el conjunto de los discursos que interactúan en un momento dado, el análisis del discurso recorta campos discursivos, es decir, espacios en los que un conjunto de formaciones discursivas se encuentran y se delimitan recíprocamente. El campo no es una estructura estática, sino un juego de equilibrios inestables entre diversas fuerzas que balancean de modo tal que se reconfigura el campo. No se trata de un campo homogéneo, puesto que hay posicionamientos centrales y periféricos así como discursos o formaciones discursivas dominantes y dominadas.⁶ Se denomina “interdiscurso” a un conjunto discursivo de un mismo campo o de campos distintos, de épocas diferentes, etc. Si se considera un discurso en particular, también puede llamarse “interdiscurso” al conjunto de las unidades discursivas con los que este entra en relación. Según el tipo de relación interdiscursiva que se privilegia, puede tratarse de discursos citados, discursos anteriores del mismo género, discursos contemporáneos de otros géneros, etcétera.⁷

4 Maingueneau, Dominique (2008). *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión, p. 55.

5 *Ibid.* (1984). *Genèses du discours*. Liège: Mardaga, p. 5.

6 Maingueneau, Dominique (2008), *óp. cit.*, p. 19.

7 *Ibid.*, p. 64.



Podemos pensar, entonces, que en ese juego de equilibrios inestables que son los campos discursivos, el Bicentenario de la Independencia se propone como una coyuntura que redefine ese mismo equilibrio, pues entran en relación diversas formaciones discursivas que se interpretan y configuran el acontecimiento. Esos posicionamientos ideológicos se llevan a cabo a través de pronunciamientos y representaciones hechas a través de discurso. Si es posible determinar las reglas de un género observando el modo en que lo inviste una formación discursiva, será de vital importancia el abordaje de los géneros discursivos a través de los cuales se representa o se celebra el Bicentenario de la Independencia. De este modo, se pueden identificar también las formaciones ideológicas en juego.

Algunas cuestiones metodológicas

Las revisiones teórico-metodológicas son un paso necesario en todo proceso de investigación, ya que permiten reajustar el proyecto inicial. Las primeras incursiones en campo, desde las observaciones de los actos, las conversaciones y entrevistas y la búsqueda de documentos en archivos, con el objeto de conformar un corpus de análisis, nos proveyeron no solo de información sobre la temática, sino sobre la adecuación o inadecuación de las teorías y metodologías. Esto nos posibilita poner en discusión y problematizar (transformar en problema) algunos conceptos y teorías de partida.

En nuestro caso, a partir de las conceptualizaciones abordadas, consideramos los discursos en tanto géneros que forman parte del interdiscurso porque surgen de una misma coyuntura: el Bicentenario de la Declaración de la Independencia, y coinciden en el contenido temático. Pero en cada uno de ellos aparecen rasgos propios de los contextos o ámbitos particulares de los que surgen (en lo que concierne a sus temas más específicos, la estructura y el estilo y los participantes de la situación comunicativa). Se revisten en ellos ciertas formaciones discursivas. En el discurso presidencial o el guion del acto escolar, la forma y el estilo verbal y gramatical están sin duda condicionados por el tipo de acto en el que se inscriben y el discurso protocolar –gubernamental o escolar– como marco institucional, con temáticas vinculadas al Poder Ejecutivo y la representación política, en el primer caso, o a la educación, en el segundo. Sus interlocutores forman parte de una comunidad –nacional, en el primer caso; educativa, en el segundo–, lo cual dista de las formas que adquiere cuando son reproducidos por los medios, ya sea bajo

el formato de crónicas o los editoriales de los periódicos de la fecha. Pero todos estos ejemplos forman parte del interdiscurso que nos proponemos constituir como metodología de análisis para poner en relación los géneros que intervienen, participan y constituyen el Bicentenario de la Independencia en la Argentina.

En cuanto a los conceptos de nación, identidad y comunidad, revisamos algunas nociones de carácter central en el marco de este proyecto. Hay dos aristas para tener en cuenta: por un lado la noción de conmemoración como un ejercicio de memoria conjunta; por otro, la idea de nación, en tanto representación social de la identidad o comunidad de pertenencia. En torno a la primera cuestión, el proyecto propone revisar los enfoques de Paul Ricoeur en torno al análisis de las memorias como procesos de recuerdo y de olvido propios del presente pero articulados con un pasado que se reactualiza.⁸ En torno a la segunda cuestión, la idea de nación es uno de los conceptos de mayor densidad teórica y de un interés fundamental para revisar desde un panorama amplio de los géneros discursivos. La “nación” puede ser considerada como una construcción (tanto bajo la forma de mito como de relato). El concepto de nación, ampliamente revisado, fue definido por Anderson como “comunidad imaginada”⁹ o por Gellner como “inventada”.¹⁰ Aunque haya investigaciones que observen el carácter limitado de estas definiciones constructivistas o deconstructivistas, resultan un buen punto de partida para trabajar, siempre y cuando se considere que no se trata solo de textos o producciones, sino que consisten en actos y experiencias sociohistóricas. Justamente esta revisión es necesaria ya que la debilidad de estas nociones es que no comprenden los condicionamientos históricos concretos: descuidan los “datos”,¹¹ las condiciones sociales e históricas que determinan un “margen para la invención o la interpretación”.¹²

Otra distinción de utilidad para tener en cuenta como punto de partida es aquella que se da entre perspectivas genealogistas (objetivistas/contractuales) y constructivistas (subjetivistas/voluntaristas), y entre perspectivas nacionales y

8 Ricoeur, Paul (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid – Arrecife.

9 Anderson, Benedict (2000 [1993]). *Comunidades imaginadas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

10 Gellner, Ernest (1991). *Naciones y nacionalismos*. México: Alianza.

11 Palti, Elías (2002). *La nación como problema. Los historiadores y la cuestión nacional*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

12 Briones, Claudia (1994). “Con la tradición de todas las generaciones pasadas gravitando sobre la mente de los vivos”: usos del pasado e intervención de la tradición. *Runa*, 31.



posnacionales/posmodernas. Mientras los últimos anuncian el fin del nacionalismo, los primeros demuestran una tendencia contraria: la nacionalidad como valor universalmente legítimo, la principal forma “de identificación colectiva”. Siguiendo a Grimson, podemos decir que en la actual etapa o periodo histórico, interactúan diferentes usos de la nación, algunos “cosmopolitas/transnacionales”; otros, “internos/locales”.¹³

Un objeto de estudio que demanda un enfoque interdisciplinario es el “acto oficial”. En el trabajo titulado “Entre la lengua y el habla. Actos escolares y oficiales en el contexto del Bicentenario”, Mirta Amati (con colaboración de Nadia Dragneff) trabaja con el caso de un acto escolar. Las autoras retoman la distinción presentada por Marta Amuchástegui en su texto “Los rituales patrióticos en la escuela pública”. Por un lado, se señalan las ceremonias organizadas tanto por el “Estado” como por el “pueblo” donde las acciones se configuran como una relación entre participantes y objetos o sujetos conmemorados (por ejemplo, ofrendas fúnebres o minutos de silencio en el Salón de la Jura de la Casa Histórica de Tucumán). Por otro lado, se encuentran las conmemoraciones en las que confluyen la autogestión social y la organización estatal, y que suelen combinar marchas, desfiles, recitales junto con actos y discursos ya no de un solo orador, como en el caso anterior (el presidente y su comitiva), sino de distintos sectores y grupos de la sociedad (escuelas, centros y asociaciones gauchescas, organizaciones del tercer sector, etc.).

En el caso del Estado nacional, el protocolo establece un orden de jerarquías (tanto para las saluciones como para el tedeum), no así para el discurso presidencial, que queda al arbitrio de la máxima autoridad dónde y con quiénes lo realizará. De este modo puede asumir un estilo más estatizado y solemne, o bien otro más popular.

En el caso de la escuela, el calendario escolar prescribe la distinción entre distintos tipos de actos, una clasificación del Estado nacional, provincial y municipal. Para ilustrar esta cuestión, podemos mencionar algunas formas de acto: las llamadas “Forma 1”, que implican solemnidad, apertura a la comunidad y número vivo por parte de los alumnos (bajo esta forma se realizan las conmemoraciones de las fechas de la “historia patria”). Otro ejemplo es la Forma 3.1: el acto evocativo (y no solemne), con presencia de personal y alumnos pero sin apertura a la comunidad (allí se ubican las fechas históricas recientes como el 24 de Marzo). Aquí vemos

13 Grimson, Alejandro, *óp. cit.*

cómo en la ceremonia conmemorativa tendrá particular importancia el guion como género discursivo, que funcionará como texto previo al ritual escolar.

Para pensar particularmente los actos como géneros, también serán útiles las distinciones entre géneros discursivos primarios y secundarios. Los segundos surgen de condiciones de comunicación cultural más compleja y subsumen a los géneros discursivos primarios como la réplica del diálogo, que tiene un vínculo más próximo con la realidad inmediata. En los trabajos realizados por el equipo de Mirta Amati en torno al Bicentenario de la Revolución de Mayo, se trabajó con entrevistas a organizadores y actores de diversos actos escolares u oficiales y observaciones participantes.

Si bien todo acto tiene un guion, podríamos aventurar la existencia de tres tipos de guiones. En primer lugar, el guion previo a la representación del acto en sí; en segundo lugar, el acto guionado performativamente (el acto tal cual salió, producto de las interacciones del evento); en tercer lugar, aquel que resulta del registro del acto realizado por los observadores-integrantes del equipo. Es en el espacio que se abre entre estos guiones donde podemos ver la interacción entre géneros primarios y secundarios desde una perspectiva de suma originalidad. Todo enunciado que intervenga en el diálogo previsto (en ocasiones fingido, cuando se trata de una actuación), establece un vínculo particular con el acto como género discursivo. Los enunciados y réplicas del diálogo cotidiano forman parte del acto escolar o del acto oficial en la plaza, por dar dos ejemplos, y no pasan desapercibidos, pues suscitan llamados de atención y respuestas de diversas índoles por parte de los participantes (cánticos, abucheos, expresiones simbólicas y corporales, etc). De este modo, Amati propone pensar los actos no en sí mismos sino como un diálogo en una interacción discursiva continua. En ese dialogismo y en esa polifonía, para continuar con los términos de Bajtín, aparece la posibilidad de pensar cómo se alejan o se acercan estos géneros respecto de la esfera de lo “oficial” y de una visión homogénea de la identidad nacional que resultaba hegemónica en tiempos en que la historia era pensada como “historia patria”. Las consideraciones del trabajo previo de la directora de este proyecto revelan que los discursos aparecen atravesados por otros géneros y textos: los de la historia nacional, los del revisionismo histórico, los libros de calendarios y efemérides, las revistas dirigidas a docentes, etc. Es este antecedente el que nos permite señalar la relevancia del recorrido de géneros diversos que enunciamos desde un comienzo.



Bibliografía

- Adam, Jean Michel (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Amati, Mirta. y Dragneff, Nadia (2009). “Entre la lengua y el habla: actos escolares y oficiales en el contexto del Bicentenario”. *I Jornadas de la Lengua*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional y Depto. de Letras FFyL-UBA.
- Anderson, Benedict (2000 [1993]). *Comunidades imaginadas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, Mijaíl (1985 [1979]). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Briones, Claudia (1994). “Con la tradición de todas las generaciones pasadas gravitando sobre la mente de los vivos”: usos del pasado e intervención de la tradición. *Runa*, XXI. Universidad de Buenos Aires.
- Foucault, Michel (1969). *Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Geertz, Clifford (1994). *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gellner, Ernest (1991). *Naciones y nacionalismos*. México: Alianza.
- Genette, Gerard (1982). *Palimpsestes*. París: Seuil.
- Grimson, Alejandro (2002). “La nación después del (de)constructivismo. La experiencia argentina y sus fantasmas”. *Sociedad*, (20/21), 147-162.
- Hobsbawm, Eric. y Ranger, Terence (eds.) (2002 [1983]). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Maingueneau, Dominique (1984). *Genèses du discours*. Liège: Mardaga.
- ____ (1991). *L'Analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*. París: Hachette.

___ (2008). *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Palti, Elías (2002). *La nación como problema. Los historiadores y la cuestión nacional*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Pêcheux, Michel (1975). *Les vérités de La Palice*. Paris: Maspero.

Ricoeur, Paul (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid - Arrecife.

La reformulación de textos explicativos como consigna de examen en el ingreso a la universidad



Juan Manuel Rodríguez Lorenzini - Laura González

Introducción

El ingreso a la universidad implica para los estudiantes el acercamiento a un nuevo ámbito de producción y circulación de textos que, si bien presenta ciertas continuidades con el ámbito escolar, supone una mayor complejidad discursiva. Por lo tanto, es necesario estudiar acerca de las habilidades y las problemáticas específicas que suelen aparecer en los inicios de la formación superior para poder brindar estrategias de lectoescritura que contribuyan al desarrollo pleno de la vida académica.

En este trabajo nos proponemos analizar las dificultades propias de la actividad de reescritura de un texto fuente con secuencias predominantemente explicativas en exámenes parciales. Para ello, en el marco del Taller de Lectura y Escritura (TLE) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, realizamos dos tipos de ejercitaciones que nos permitieron comparar producciones escritas de los estudiantes a partir de una fuente y escritos que no retomaran ninguna fuente.

Observamos, por un lado, 30 exámenes del primer parcial del TLE. Nos enfocamos en las consignas 3 y 4, que suponen la lectura del texto fuente y su reescritura a partir de llevar a cabo alguna operación comunicativa. En el caso de la consigna 3, se trataba de escribir una enumeración de los puntos de vista de tres autores sobre la globalización utilizando los marcadores del discurso “en primer lugar”, “en segundo lugar” y “por último”. En la consigna 4, se solicitaba a los estudiantes contraponer las nociones de “internacionalización” y de la “transnacionalización” con la de “globalización”. Se pedía, para llevar a cabo la escritura, el uso de un conector adversativo.

Además, analizamos las respuestas a una consigna abierta que solicitaba escribir un texto breve, de no más de una carilla, que diera cuenta de la relación del alumno con la lectura y la literatura a lo largo de su vida. La respuesta, se aclaró, podía inspirarse en la experiencia personal (que fue lo que efectivamente ocurrió) o apelar a la ficción.

Para el análisis del corpus, tomamos algunas categorías que tienen en cuenta aspectos discursivos que pueden resultar problemáticos para la escritura de consignas de parcial. En líneas generales, encontramos cuatro cuestiones sobre las que centramos nuestra atención:

- a. presencia de errores conceptuales;
- b. problemas en el nivel de la enunciación;
- c. falta de adecuación de la respuesta a la consigna;
- d. problemas de coherencia.

La reformulación interdiscursiva y la complejidad de los textos teóricos

La reformulación como actividad interdiscursiva se lleva a cabo en numerosos ámbitos de producción y circulación de textos: en el ámbito jurídico, en el religioso, en el político, en el pedagógico, entre otros. En todos los casos, se trata de retomar un texto fuente para trasladar cierto sentido de este a un texto denominado “meta”.¹ En este sentido, Catherine Fuchs postula la existencia de dos prácticas tradicionales de reformulación, de acuerdo al objetivo de la tarea de reformular y el ámbito en el que se lleven a cabo: la reformulación explicativa y la reformulación imitativa. En el primer caso, el foco está puesto en brindar una interpretación del texto fuente (por ejemplo, en las exégesis de textos sagrados o en las explicaciones dadas por los divulgadores científicos para un público amplio); en el segundo, se trata de producir un texto meta a partir del sentido del texto fuente, es decir que se focaliza en la escritura del nuevo texto (es el caso de la reformulación de textos de autores).²

En el ámbito académico, la reescritura de fuentes se realiza en la mayor parte de los géneros discursivos que los estudiantes producen: apuntes, resúmenes,

1 Arnoux, Elvira (2004). “La reformulación interdiscursiva en Análisis del Discurso”. En *Actas del IV Congreso Nacional de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas “Análisis del Discurso y enseñanza de la lengua”* (edición electrónica). Lima: Universidad Ricardo Palma.

2 Fuchs, Catherine (1994). *Paraphrase et énonciation*. París: Ophrys.



respuestas de examen, informes de lectura, monografía. Adriana Silvestri denomina reformulación paradigmática³ a la acción de volver a decir otro texto. Silvestri menciona que la complejidad de esta tarea radica en que pone en juego dos actividades de modo concurrente: la lectura y la escritura.⁴

Hay investigaciones que analizan la reescritura de los denominados “géneros conceptuales”, ya que su lectura suele presentar problemáticas específicas. Marta Marín y Beatriz Hall, por ejemplo, analizan los “puntos críticos de incompreensión” de los textos expositivo-explicativos que se relacionan con los procedimientos microdiscursivos.⁵ Destacamos algunos de estos como la sintaxis desagantivada (un claro ejemplo de esto son las nominalizaciones), la sintaxis desligada (la inclusión de aposiciones o paréntesis) y la presencia de concesiones en posición temática. Asimismo, Mariana di Stéfano y María Cecilia Pereira sostienen, desde una mirada que se focaliza en aspectos discursivos, que los textos expositivo-explicativos resultan más complejos que los argumentativos, justamente porque tienden a borrar las marcas de la enunciación y se presentan de un modo “objetivo”.⁶

Por su parte, Berta Zamudio y Ana Atorresi describen el discurso teórico a partir de ciertas características como el uso de léxico específico, la presencia de entidades referenciales como conceptos teóricos (y no objetos o entidades empíricas y observables), y la ausencia de marcas enunciativas.⁷

Por lo tanto, entendemos que estas características, tanto en el nivel sintáctico, como en el del léxico y en el enunciativo, pueden dificultar la lectura de este tipo de géneros por parte de estudiantes que comienzan sus estudios superiores.

Entonces, el interrogante está en delimitar, por un lado, en qué medida esas problemáticas se vuelcan en la producción escrita que tiene que dar cuenta de un sentido que se aloja en otras lecturas y, por el otro, de qué modo aquellas

3 Esta reformulación se diferencia de la sintagmática: la paráfrasis que se produce en el interior de un mismo texto.

4 Silvestri, Adriana (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro.

5 Marín, Marta y Hall, Beatriz (2003). “Los puntos críticos de incompreensión de la lectura en los textos de estudio”. En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 24 (1), 22-29.

6 Di Stéfano, Mariana y Pereira, María Cecilia (2007). “Representaciones sociales en el proceso de lectura”. *Signo y Seña*, (8), 317-340.

7 Zamudio, Berta y Atorresi, Ana (2000). *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba.

representaciones que, desde el enfoque cognitivo, se denominan “lenguaje interior”,⁸ se traducen en un nuevo texto que, simultáneamente, responde a una situación comunicativa particular. Es decir, a partir de considerar la doble naturaleza del lenguaje, como proceso cognitivo y como práctica histórico-social, podemos reflexionar sobre las características que adquiere una escritura que se realiza desde la lectura de uno o varios textos fuente y una escritura que no prevé una lectura previa.

Análisis de datos y consideraciones generales sobre los resultados

Las respuestas fueron analizadas a la luz de los objetivos y de los interrogantes planteados. En ese sentido, nos propusimos rastrear aquellas cuestiones que, en la escritura, se podrían vincular con una actividad de lectura previa.

Consigna 3: A partir de la información brindada en el párrafo 1, dar cuenta de las posturas de diversos autores sobre la globalización. Para ello, utilizar las siguientes expresiones: “en primer lugar”, “en segundo lugar”, y “por último”.

En cuanto a la adecuación a la consigna, en el punto 3, por un lado, observamos que en todos los casos se respetó la operación comunicativa pedida, que consistía en la utilización de tres organizadores del discurso. Por otro lado, también en todas las respuestas se enumeraron las posturas de los autores que se mencionaban en el texto, es decir, los estudiantes seleccionaron de manera correcta el fragmento del texto que debía ser reformulado.

Con respecto a las alteraciones conceptuales, notamos que en 12 casos se produjo una tergiversación del punto de vista de uno de los autores referidos. En la fuente usada en el examen se refería la opinión de Fredric Jameson sobre la globalización. Muchos estudiantes “saltan” la cuestión polifónica presente en el texto fuente⁹ y refieren que la opinión del crítico es que la globalización es un fenómeno idílico y utópico.

8 Van Dijk, Teun y Kintsch, Walter (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, California: Academic Press.

9 Fragmento de la fuente utilizada en el parcial en el que aparece la opinión del autor mencionado: “Fredric Jameson (1998), por ejemplo, considera que se ha querido dar una visión idílica y utópica de la cuestión, vinculada a una supuesta nueva ética y conciencia mundial, cuando, según él, las relaciones que se establecen entre lo local y lo global no solo tienen muy poco de idílicas, sino que están fuertemente impregnadas de tensión y antagonismo”. Fragmento extraído y adaptado de: Nogue Font, Joan y Rufi, Joan Vicente (2001). *Geopolítica, identidad y globalización*. Barcelona: Ariel. Disponible en: <<https://bibliotecat2.files.wordpress.com/2014/10/geopolitica-identidad-y-globalizacion-caps-123.pdf>>.



Ejemplos de este tipo de alteración en las respuestas:¹⁰

Frederic Jameson considera que *ha querido dar una visión idílica y utópica de la cuestión vinculada a la ética y conciencia mundial.*

En primer lugar Fredric Jameson considera que se ha querido dar una visión idílica y utópica de la cuestión, *considera una ética mundial, lo cual está relacionado entre lo local y lo global.*

En el nivel de la enunciación, hubo cinco respuestas que trasladaron la deixis del texto fuente.

Ejemplos:

Por último, otros como Neil Smith (1999) lo define como la forma más pura de imperialismo considerada hasta *ahora*. [Trasladan marcador temporal “ahora” (deixis temporal)]

El traslado de la deixis de la fuente al texto propio se relaciona con la escasa reformulación (a pesar de que en la consigna se establece que la información de la fuente no debe ser transcripta sino reformulada).

En nueve respuestas los estudiantes no reformularon el texto fuente pero lo incluyeron dentro una redacción que guardaba coherencia. En 12 casos, no reformularon la fuente y el texto resultante presentaba problemas de cohesión y coherencia. Es decir, que, casi la totalidad de las respuestas carecen de reescritura: hay transcripción literal sin modificación de la sintaxis ni del léxico; con lo cual, el estilo de la fuente también se conserva.

En este sentido, el sujeto enunciador de estas respuestas, el *alumno explicator*, no termina de consolidarse con las características que el género exige, entre las cuales se destaca la de presentar un escrito autónomo.

Consigna 4: De acuerdo con los datos brindados por el texto, explicar

¹⁰ En adelante, el resaltado es propio.

brevemente las diferencias entre el concepto de globalización y las nociones de internacionalización y transnacionalización. Para ello, utilizar al menos un conector adversativo. La información no debe ser transcripta literalmente, sino que tiene que aparecer reformulada.

En cuanto a la pregunta 4, en seis casos no resolvieron lo pedido en términos de operaciones comunicativas: no confrontaron las nociones solicitadas, aunque sí utilizaron el conector adversativo pedido.

En esta consigna, las alteraciones conceptuales y tergiversaciones del sentido de la fuente con respecto a los conceptos de globalización, internacionalización y transnacionalización alcanzaron 12 respuestas. Algunos ejemplos de estas tergiversaciones que afectan la coherencia del texto propio pueden observarse en el siguiente caso:

La globalización representa la profundización e integración de las economías mundiales. Sin embargo *nociones de internacionalización y transnacionales es tecnología de información y telecomunicaciones.*

[Además de la cuestión de la coherencia en el armado de la frase, se tergiversa el sentido de las nociones de “transnacionalización” e “internacionalización”].

Es preciso preguntarse, a partir de la observación de otros factores que inciden en la evaluación de la comprensión, si estos cambios del sentido se pueden explicar por la complejidad de la lectura que exige la puesta en relación de tres referentes abstractos y por la presencia de nominalizaciones que resultan en construcciones complejas o si se deben a las dificultades propias de la producción escrita de una respuesta de examen.

También en esta consigna encontramos algunas respuestas con deícticos como la primera persona del plural:

Cuando *hablamos* de globalización no *debemos* confundirnos con los conceptos de internacionalización y transnacionalización. [Traslado de primera persona plural].

Además, registramos en muchos casos una afectación en el estilo y de la construcción sintáctica, en el armado de oraciones complejas, con la presencia de pronombres relativos. Este fenómeno —que también puede vincularse al estudio de



la “hipercorrección”¹¹ (desde la sociolingüística)-, es recurrente en otros géneros de los estudiantes como el informe de lectura.

Consigna abierta: Escriba en quince líneas una reflexión sobre la relación de la lectura y la escritura a lo largo de su vida.

En el caso de las respuestas a partir de consignas abiertas, corregimos 20 trabajos. En cuanto a la cohesión (incluyendo aquí la puntuación), lo que observamos en los escritos de estos alumnos fue un buen manejo de la puntuación (la organización del texto en párrafos, la delimitación de oraciones), el correcto uso de conectores (adversativos, causales, consecutivos) y una utilización apropiada de pronombres (no encontramos referentes ambiguos). Con respecto a la coherencia, sus textos presentaban un tema central (que en este caso era la relación con la lectura y la literatura a lo largo de sus vidas: primeros libros leídos, recuerdos de relatos orales, actividades vinculadas a la literatura en diferentes niveles de enseñanza, etc.). Además, registramos el uso de figuras retóricas como la metáfora, la personificación y la ironía. Los textos de estos alumnos resultaron persuasivos y conmovedores por el grado de compromiso a la hora de la escritura. En relación con la adecuación, la consigna apelaba a desplegar la escritura a partir de conocimientos y experiencias previos, y en estos casos, los alumnos se ajustaron a lo pedido. Por estas observaciones, y asumiendo el riesgo de la generalización, podemos decir que se evidenció un sujeto enunciador con sus marcas de seguridad y firmeza.

Estos resultados nos muestran habilidades y posibilidades que sí poseen los estudiantes. Aquellos problemas que aparecían en la reescritura, tanto en el nivel de la frase, como en el textual y el enunciativo, no aparecieron en estos escritos. Estas respuestas “abiertas” se asociaron con universos de sentido conocidos y pueden servir como punto de partida para reforzar o afianzar aquellas prácticas que resultan más problemáticas.

11 William Labov, a partir de un paradigma cuantitativo, permite explicar la sistematicidad y regularidad de la variación del lenguaje. Entre los cambios que se pueden producir en el uso del lenguaje se encuentra el fenómeno de la “hipercorrección” que aparece fundamentalmente en las clases medias y bajas y consiste en emplear una norma o rasgo lingüístico del grupo social que se quiere imitar con una frecuencia superior y sin tener control de esta. Este fenómeno se relaciona con la “inseguridad lingüística” (véase Labov, William (1984). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra). Sería interesante estudiar los cambios en la escritura de los estudiantes que ingresan a la UNAJ a partir de un análisis cuantitativo que tenga en cuenta diversas variables sociales.

Reflexiones finales

Del análisis comparativo entre, por un lado, las consignas que implicaban una reformulación de un texto fuente y, por el otro, la redacción de un escrito breve que diera cuenta de la relación personal del alumno con la lectura y la literatura, se desprenden conclusiones importantes.

Por un lado, es posible advertir que, cuando los alumnos no se ven enfrentados a la dificultad de comprender y reformular un texto con un grado de complejidad propio de la actividad académica, se manifiesta en su escritura un número importante de habilidades lingüísticas tales como uso correcto de conectores y ordenadores discursivos, apropiada delegación enunciativa, registro adecuado al género utilizado, etc. Incluso hemos podido detectar, como hemos mencionado, procedimientos de relativa complejidad tales como la metáfora o la ironía.

Por otro lado, cuando se trata de reescribir algún fragmento de un texto explicativo cuya temática puede resultar descontextualizada, no empírica, a partir de una consigna específica, se registran problemas de coherencia y cohesión que no se observan en los textos de producción personal. Por lo tanto, podemos preguntarnos si la puesta en palabras en estos casos está condicionada por la tarea de lectura y por los requisitos propios del género respuesta de examen. No se trata aquí de evaluar el nivel de comprensión de los estudiantes a partir de sus escritos de reformulación. Para ello, sería necesario realizar otro tipo de estudios, desde un punto de vista cognitivo, que supongan la evaluación de la comprensión de textos de modo independiente a la escritura o producción (a través de ejercicios de múltiples respuestas, por ejemplo). Sin embargo, es llamativa la diferencia de la calidad de los escritos y en eso es preciso detenerse.

De la comparación llevada a cabo entre reformulaciones de textos a partir de una fuente y producciones narrativas de experiencias personales se desprenden, como puede observarse, conclusiones alentadoras: la alfabetización académica que se pretende alcanzar en los talleres de lectura y escritura no es un objetivo completamente extraño al estudiante. Esta afirmación, por supuesto, no implica caer en simplificaciones tales como suponer que la práctica en los talleres apenas consistiría en propiciar la emergencia de saberes que el alumno ya posee; la experiencia en el aula, año a año, confirma que el desafío de dotar de herramientas discursivas a los estudiantes de manera que puedan desenvolverse con éxito en la universidad es una tarea que conlleva desafíos mucho más complejos. En todo



caso, la propuesta de actividades de escritura ligadas a lo personal en las cuales los alumnos construyen textos cohesivos y coherentes tiene un beneficio, para nada menor, que hemos confirmado en la práctica: los mismos estudiantes que se mostraron frustrados en la reformulación de un texto fuente recuperan parte de su confianza en su escritura al recibir una devolución positiva de sus producciones. Este aspecto, más ligado a cuestiones vinculadas con la subjetividad del alumno que a estrategias de enseñanza de la lengua, es de relativa importancia en un contexto como el de nuestra Universidad, que en parte ha logrado instalarse y sostenerse en un contexto adverso gracias a criterios educativos que tomaron como meta no solo incorporar a primeras generaciones de estudiantes de grado, sino también a mantenerlos como alumnos.

Sería interesante pensar estrategias para afianzar un “decir propio” de los estudiantes que se exprese como un entramado de distintos planos simultáneos: la posibilidad de manejar la especificidad de distintos géneros discursivos; la capacidad de poder utilizar voces de especialistas según el propósito de cada texto propio; y, además, la construcción de un discurso coherente que pueda interactuar con otros discursos desde un punto de vista personal.¹²

Numerosas son las cuestiones que se pueden plantear a la hora de pensar en el discurso académico, universitario, y científico y su vínculo con la sociedad: su rigidez, su sacralización, su aislamiento. Vilém Flusser planteaba en un ensayo que el estilo académico es una “pose” que “reúne honestidad intelectual con deshonestidad existencial”.¹³ Si bien esas discusiones son muy interesantes y se pueden plantear desde la comunidad académica, creemos que deben darse a partir de brindar a los estudiantes el acceso a esos “disfraces” y “puestas en escena”. En este sentido, no podemos negarles a los nuevos alumnos universitarios el manejo de ese discurso específico. En plena posesión de esas herramientas podrán discutir, si así lo creen, el funcionamiento del hacer académico.

12 Una cuestión de la que no nos hemos ocupado, pero que podría constituirse en un objeto de investigación y reflexión, es si existe algún vínculo entre la aparición de dificultades de escritura y el tipo de texto producido por los alumnos. En nuestro trabajo nos hemos ocupado de analizar producciones personales de carácter fundamentalmente *narrativo*. Sería interesante estudiar qué tipo de dificultades o habilidades se manifiestan en producciones personales de los estudiantes frente a consignas que impliquen la elaboración, por ejemplo, de textos *explicativos*.

13 Flusser, Vilém (1998). "Ensayos". En *Ficções filosóficas* (trad. Pablo Katchadjian). San Pablo: Editora da Universidade de São Paulo; Hayes, John (1996 [1967]). "Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura". En *The science of writing*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Pensamos, entonces, que es necesario, como una de las tareas de alfabetización propias del nivel superior, afianzar las tareas específicas de reformulación ya que el trabajo con la reescritura de fuentes es una tarea constante en la formación académica pero también trasciende las fronteras mismas del campo. Es decir, no solo es útil para “jugar el juego” de la academia. También amplía en varios sentidos los modos de pensar y de expresión. Catherine Fuchs sostiene que el ejercicio de parafrasear, propio de los griegos en el entrenamiento de la retórica, es “aprender a jugar con la diversidad de las formas de expresión”.¹⁴ Esto da cuenta de la elasticidad y plasticidad en el pensamiento que aporta el decir en otras palabras. En sintonía con esto, afirma Silvestri que el trabajo de escritura con textos de especialistas supone una “flexibilidad cognitiva” que pasa por poner en juego el conocimiento del mundo.¹⁵ Conocimiento que se da, también, por y en el lenguaje.

Bibliografía

Arnoux, Elvira (2004). “La reformulación interdiscursiva en Análisis del Discurso”. En *Actas del IV Congreso Nacional de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas “Análisis del Discurso y enseñanza de la lengua”* (edición electrónica). Lima: Universidad Ricardo Palma.

Fuchs, Catherine (1994). *Paraphrase et énonciation*. París: Ophrys.

Di Stéfano, Mariana y Pereira, María Cecilia (2007). “Representaciones sociales en el proceso de lectura”. *Signo y Seña*, (8).

Flusser, Vilém (1998). “Ensayos”. En *Ficções filosóficas* (trad. Pablo Katchadjian). San Pablo: Editora da Universidade de São Paulo.

Hayes, John (1996 [1967]). “Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura”. En *The science of writing*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey..

14 Fuchs, *óp. cit.*

15 Silvestri, Adriana (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro.



Marín, Marta y Hall, Beatriz (2003). “Los puntos críticos de incompreensión de la lectura en los textos de estudio”. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 24 (1).

Silvestri, Adriana (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro.

Van Dijk, Teun y Kintsch, Walter (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, California: Academic Press.

Zamudio, Berta y Atorresi, Ana (2000). *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba.

Los efectos retóricos en los textos expositivos

Ariela Schnirmajer - Carolina Kelly

En *Tipos textuales* de Guiomar Ciapuscio, se revisa la categoría de “tipo o clase textual” desde los inicios de la lingüística textual, a mediados de la década del 60, pasando por los diferentes aportes de otras corrientes, como la lingüística de enunciación francesa, entre otras, que han contribuido al conocimiento en este área. Asimismo, además de sistematizar diacrónicamente diferentes teorías tipológicas, la autora discute con profundidad dos de ellas: la del “enfoque secuencial”, de E. Werlich y la propuesta teórica fundamentada en una multiplicidad de niveles de tipologización de H. Heinemann y D. Viehweger. Desde este marco, Ciapuscio muestra cómo las primeras aproximaciones de la lingüística textual consideraban a los tipos textuales como objetos aislados y relativamente estáticos, definidos a partir de un único criterio lingüístico, y reducidos al análisis oracional. Con la pragmática (Austin, Searle), la lingüística del texto se orienta hacia el hecho comunicativo y así “los modelos textuales funcionales produjeron tipologías textuales funcionales orientadas hacia la acción que identificaron clases de textos con clases de acciones”.¹ De esta manera, se comienza a incluir el contexto situacional como elemento clave en la consideración de cualquier propuesta tipológica. Por las dificultades de encontrar tipos textuales empíricos homogéneos, se piensa que lo más importante de la tipología propuesta por Grosse es el concepto de “dominancia”, es decir: “Lo determinante para la caracterización de una clase de texto no es sencillamente la función de un texto sino su función *predominante*”.² Aunque Isenberg luego haya llamado la atención sobre la dificultad para definir la base sobre la que se decide la dominancia, en este trabajo y a partir de Brinker, buscamos reflexionar sobre

1 Ciapuscio, Guiomar Elena (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, p. 37.

2 *Ibid.*, p. 49.

las diferencias que pueden existir entre función textual dominante y el propósito comunicativo o retórico último del texto.

Isenberg considera que una de las mejores y más fundamentadas tipologías es la de Werlich, quien elaboró un sistema de clasificación de cinco tipos básicos de textos (a partir del criterio de la dominancia): descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos e instructivos. En este trabajo, analizaremos específicamente un corpus de textos expositivos, definidos de ese modo a partir de la postulación de secuencias dominantes de ese tipo.

Es interesante destacar que un tema de debate en estas propuestas es si los tipos textuales son descripciones de procedimientos y procesos cognitivos de los sujetos hablantes o si son construcciones ideales de los lingüistas. Por razones de espacio, no profundizaremos sobre esa interesante polémica, ni tampoco diferenciaremos, siguiendo a Ciapuscio, las nociones de género discursivo y tipo o clase textual.

De manera similar al modo en que Brinker entiende diferentes “tipos de estructuración (o secuencias)” como ‘núcleos temáticos o informativos básicos’ (descriptivo, narrativo, explicativo y argumentativo), la propuesta de Werlich define “bases temáticas típicas”, es decir, “tipos textuales sobre la base de características semántico-sintácticas”. De acuerdo con su perspectiva, habría cinco modelos básicos de una clase entera de textos: descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo y directivo. En relación con los intereses de este trabajo, retomaremos su definición de la “base expositiva”. En ella, hay una oración estructural dominante que Werlich denomina “oración identificadora de fenómenos”, es decir, se trata de oraciones con verbos que “contienen como componente semántico la referencia a ‘definición’: *llamarse, definirse, referirse a*”.

También, hay otro tipo de oración estructural dominante que el autor llama “oración enlazadora de fenómenos” que inscribe una relación semántica metonímica de tipo *todo/parte de*: En suma, para Werlich la exposición se relaciona directamente “con el proceso humano del comprender con ayuda de conceptos” (1994:89).

Sin embargo, Ciapuscio dice que

el hecho de que estructuraciones prototípicas sirvan para la construcción de textos de distinto tipo (narrar para argumentar, definir para ordenar, etc.) es un argumento fundamental que demuestra la insuficiencia de considerar de forma exclusiva criterios estructurales para la clasificación de textos.



En igual dirección, ya Brinker había señalado que, si bien la función textual es el criterio diferencial básico de las clases textuales (como instrucción para el oyente sobre el modo de entender el texto que, por lo tanto, tiene un carácter intencional y convencional), hay que diferenciar la función textual del “verdadero propósito del productor”. Como dice Brinker, “la convencionalidad de las acciones comunicativas es, por un lado, el requisito para que el hablante pueda hacer comprender algo al oyente con una expresión, pero, por otro lado, también permite el equívoco, la mentira y la manipulación”. En este sentido, el autor sostiene que la función textual se reconoce por marcas lingüísticas (por ejemplo, oraciones “identificadoras de fenómenos” y oraciones “enlazadoras de fenómenos”, en los términos de Werlich) y contextuales (paratextuales) que llama “indicadores de función textual”. Sin embargo, aunque lo refiere, nada dice en torno al “verdadero propósito del productor”. Desde nuestra perspectiva, este supone dimensiones retóricas que generan determinados efectos en cualquier producción discursiva, incluidos los textos expositivos.

Según Werlich, “los tipos textuales son normas ideales para la estructuración textual, que sirven al hablante como matrices preexistentes de elementos constructores de textos para su reacción lingüística a aspectos específicos de su experiencia”.³ En cambio, las formas textuales son actualizaciones concretas de esas estructuraciones ideales que los hablantes realizan de acuerdo con normas lingüístico-textuales, pero también en correspondencia con convenciones históricas. En este trabajo, como ya referimos, buscamos problematizar la tensión que puede haber entre “función textual expositiva”, en formas textuales concretas, y “verdadero propósito del productor”, entendido como efecto retórico. El objetivo es reconsiderar los efectos retóricos de cualquier producción discursiva, con foco en algunas formas secuenciales expositivas presentes en simulacros y exámenes de la materia Taller de Lectura y Escritura dictada en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ).

Toda la revisión hecha hasta aquí, fundamentalmente a través de Ciapuscio, obedece al punto medular de este trabajo que es insistir sobre los límites de esta perspectiva formalista cuando consideramos, como dice Meyer, que “la misión del discurso es traducir la mayor o menor problematización de las cuestiones a afrontar”.⁴ No se trata de poner en contradicción ni de criticar las teorías textualistas

³ Ciapuscio, *óp. cit.*, p. 88.

⁴ Meyer, Michel (2013 [2008]). *Principia Rhetorica. Una teoría general de la argumentación*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 14.

referidas, sino de partir de una consideración general de “discurso” como práctica social concreta e histórica que tiene dimensiones retóricas ineludibles. El planteo tampoco quiere discutir sobre si este punto de partida y esta aproximación a los discursos desde la retórica como disciplina son, en términos pedagógicos, mejores o peores que los recortes estructuralistas. Pero sí nos resulta importante recordar que las secuencias expositivas del tipo “identificadoras” y “enlazadoras de fenómenos” generan, en la lectura, determinados efectos que son retóricos. Al mismo tiempo que estas secuencias presuponen, en términos estructuralistas, la función de “identificar y circunscribir un objeto desconocido”, también, en términos retóricos, actualizan una determinada relación con la *doxa* y, en ese sentido, son tan explicativas como ideológicas.

El objetivo es mostrar cómo en algunas definiciones y caracterizaciones y, en la estructuración de las secuencias y usos de recursos, se actualizan algunos *topoi* que revelan no un debate o una toma de posición a la manera del texto argumentativo, pero sí una visión que se soslaya en enunciados “objetivos” y, presuntamente, asépticos en términos valorativos.⁵ Este “grado cero” del punto de vista adoptado es un efecto retórico específico, bien propio de los textos expositivos, que persigue ser leído como +transparente, +neutral, +verdadero y/o +real.

Si consideramos que la proposición “identificadora de fenómenos” es, siguiendo a Werlich, una estructura dominante en los textos expositivos, la respuesta a *¿qué es X?* siempre supone exclusiones y elecciones léxicas particulares. Así, en una primera evaluación parcial sobre texto expositivo del año 2012, se seleccionó un fragmento extraído y adaptado de *La cultura tecnológica* de Aquiles Gay.⁶ Hacia el final, se define el objeto “cultura tecnológica” de la siguiente manera:

teniendo en cuenta que la cultura abarca el desarrollo de todas las facultades del hombre, y que se manifiesta en la actitud del mismo frente al marco en el que desarrolla su existencia, el concepto de cultura no se reduce a ciertas prácticas y productos específicos sino que se hace extensivo al conjunto de las prácticas sociales [...]. La separación entre cultura y tecnología aísla al hombre de ese entorno tecnológico en el que se encuentra inmerso; en cambio,

5 Meyer define los lugares comunes o topos como: “[...] un saber compartido, casi siempre implícito, conformado por conocimientos generales pero también particulares, es decir, ligados a la cuestión a tratar, que permiten proponer al otro una respuesta referida a la cuestión problemática. De aquí provino otra idea, según la cual los *topoi* son verdades generales, triviales incluso, acerca de los valores más semejantes pero también más imprecisos”. *Ibid.*, p. 129.

6 Gay, Aquiles (s.f.). *La cultura tecnológica*. Disponible en: <http://www.ifdcelbolson.edu.ar/mat_biblio/tecnologia/curso1/u1/04.pdf>.



aceptar que la tecnología forma parte de la cultura es aceptar la realidad del mundo material circundante.

La cultura tecnológica [...] es la antítesis de la sociedad de consumo, de la sociedad de lo descartable, de la sociedad que considera los objetos como cajas negras de las que se sabe solamente para qué sirven pero nada más; la cultura tecnológica abarca el conocimiento de los aspectos conceptuales de su funcionamiento, de su evolución y de su interacción con el medio natural y el sociocultural.

Previamente, el autor descartó la posibilidad de considerar a la cultura separada de la tecnología y, para ello, acudió a dos citas de autoridad: el diccionario de la Real Academia Española y la opinión de Melville J. Herskovits, para arribar, finalmente, a la definición de cultura referida anteriormente. Esto nos recuerda que cualquier respuesta dada, frente a una cuestión sobre la que se quiere reflexionar y definir, siempre es, en los términos de Meyer, una respuesta a cuestiones previas y, al mismo tiempo, plantea otras cuestiones potenciales, que se actualizan según contextos y épocas. Por eso, según Meyer: “una proposición es *respuesta*, por aquello a lo cual responde –directamente o no– y, a la vez, *cuestión*, por la interpelación que su enunciación provoca”.⁷ En este punto, debemos explicitar el uso que el autor hace de “retórica” y que estamos considerando en el presente trabajo. La retórica así entendida, como procedimiento y no como disciplina, “es la negociación de la distancia entre individuos a propósito de una cuestión dada”.⁸

Si volvemos al ejemplo anterior, podemos evidenciar que, a pesar de que la “cultura tecnológica” fue definida como el conjunto de las prácticas sociales por medio de un movimiento retórico que tiene a la antítesis como tropo privilegiado, Gay excluye valorativamente de esa totalidad (en las fórmulas X es Y/X no es Y) lo que llama “sociedad de consumo” y “sociedad de lo descartable”. Esta proposición antitética no solo contradice la definición dada antes, sino que además permite recuperar un saber propio de la *doxa*, según el cual la cultura trasciende lo utilitario y el consumo, como una esfera incontaminada, paradójicamente a-histórica. De este modo, se explica un objeto “nuevo” (cultura tecnológica), apelando a saberes estereotipados e implícitos, en última instancia, ideológicos. A este respecto, Meyer sostiene que “las respuestas son tributarias de lugares comunes, o *topoi*, que permiten

7 Meyer, *óp.cit.*, p. 186.

8 Según Meyer, la diferencia entre retórica como procedimiento y argumentación es que, mientras en la segunda aparece como más esencial la oposición e “importa más la cuestión que divide”, en la primera “el vínculo sobre el auditorio prevalece sobre las demás consideraciones”. Meyer, *óp. cit.*, p. 22-58.

responder acerca de X aplicando lo que se sabe a lo que no se sabe (...).⁹ Por eso, estos lugares comunes son, por definición, apocríticos, es decir, silencian y ocultan el problema obrando como si estuviese resuelto. De ahí que el autor proponga partir, en este tipo de análisis retórico, de respuestas que se imponen como tales y que son leídas como verdaderas por el auditorio. Desde nuestra perspectiva, las proposiciones expositivas que definen un objeto son ejemplares para problematizar la respuesta dada en una nueva cuestión.

Sin embargo, aunque una respuesta es, a la vez, problematológica y apocrítica, no necesariamente esta diferencia es entrevista por todo el auditorio, y, de ese modo, puede ser resolutoria para algunos, y suscitar nuevas cuestiones para otros. En nuestro ejemplo, esto significa que la antítesis “cultura tecnológica” y “sociedad de masas” será leída por algunos como respuesta satisfactoria, mientras que generará oponibilidad en otros, quienes plantearán una nueva cuestión al debilitarse la identidad propuesta. Repreguntarán, entonces, “¿qué es cultura tecnológica?”. Siguiendo a Meyer, “siempre es importante saber qué atributos encierra la proposición ‘A es B’ pues son reveladores de problematicidad”.¹⁰ Siempre se trata de una relación gradual: a mayor problematicidad entrevista, mayor distancia y enfrentamiento con el texto; a la inversa, a menor problematicidad entrevista, menor distancia y mayor complicidad con el texto.

Meyer insiste en partir de la siguiente pregunta: “¿qué cosa tiene ropaje de respuesta hoy pero ya es una cuestión?”. Un buen ejemplo de este punto de partida podemos rastrearlo en el simulacro de examen del año 2014, en el que se define “El conocimiento científico y sus características”, título del primer capítulo de *El proceso de investigación* de Carlos Sabino. En los últimos dos párrafos, nuevamente se pone en funcionamiento una antítesis: se opone el lenguaje científico al lenguaje vulgar. Mientras el primero queda caracterizado como “objetivo”, “preciso” y “verificable”, al segundo se le asignan los atributos de lo “subjetivo”, “vago” y “prejuicioso”. Otra vez volvemos a comprobar la presencia del topos de cómo es entendida, habitualmente, la ciencia llamada “dura”, excluyéndose de ese modo a amplias zonas de la praxis que también se reconocen científicas. Pero, además, en nuestra contemporaneidad, difícil es continuar sosteniendo una división categórica en esos términos e, incluso, legitimar sus presupuestos. De modo que, en este caso, la definición de “conocimiento científico” se reconoce más como un “ropaje de

⁹ *Ibid.*, p. 45.

¹⁰ *Ibid.*, p. 162.



respuesta” o, mejor, como una nueva cuestión: entonces, ¿qué es el conocimiento científico? Los casos podrían continuarse. Otro aspecto que nos interesa destacar es el modo en que este tipo de texto organiza estructuralmente sus secuencias. Por ejemplo, en el simulacro del año 2013, un texto extraído y adaptado del *Diccionario de sociología*, de Enrique del Acebo Ibáñez y Roberto Brie, se define el término “globalización”. En este caso, como en otros, se acude a diferentes citas de autoridad que son montadas en una suerte de mosaico, sin estar integradas críticamente en una interpretación mayor (como sí vimos en otros casos como la entrada de “globalización / mundialización”, de Renato Ortiz, recuperatorio del año 2013). Este recurso, junto a algunos fragmentos que se presentan como breves revisiones históricas del uso del término, generan un efecto de imparcialidad, completitud y objetividad que interpretamos, una vez más, como dimensiones retóricas típicas de muchos de estos textos.

A modo de cierre, nos gustaría reiterar que la presente aproximación retórica a unos pocos textos expositivos pretendió señalar los límites del análisis estructuralista porque creemos que, en la línea de Meyer, un orden proposicional no remite más que a sí mismo; en cambio, un orden de respuestas permite problematizar los modos en que una época organiza discursivamente sus interrogantes, sin olvidar que todo discurso siempre genera efectos retóricos que acá, en este trabajo, consideramos ideológicos.

Corpus

Recuperatorio del primer parcial del *Taller de Lectura y Escritura* (UNAJ), correspondiente al segundo cuatrimestre de 2012. Fragmento extraído y adaptado de Gay, Aquiles (s.f.). *La cultura tecnológica*. Disponible: <http://www.ifdcelbolson.edu.ar/mat_biblio/tecnologia/curso1/u1/04.pdf>.

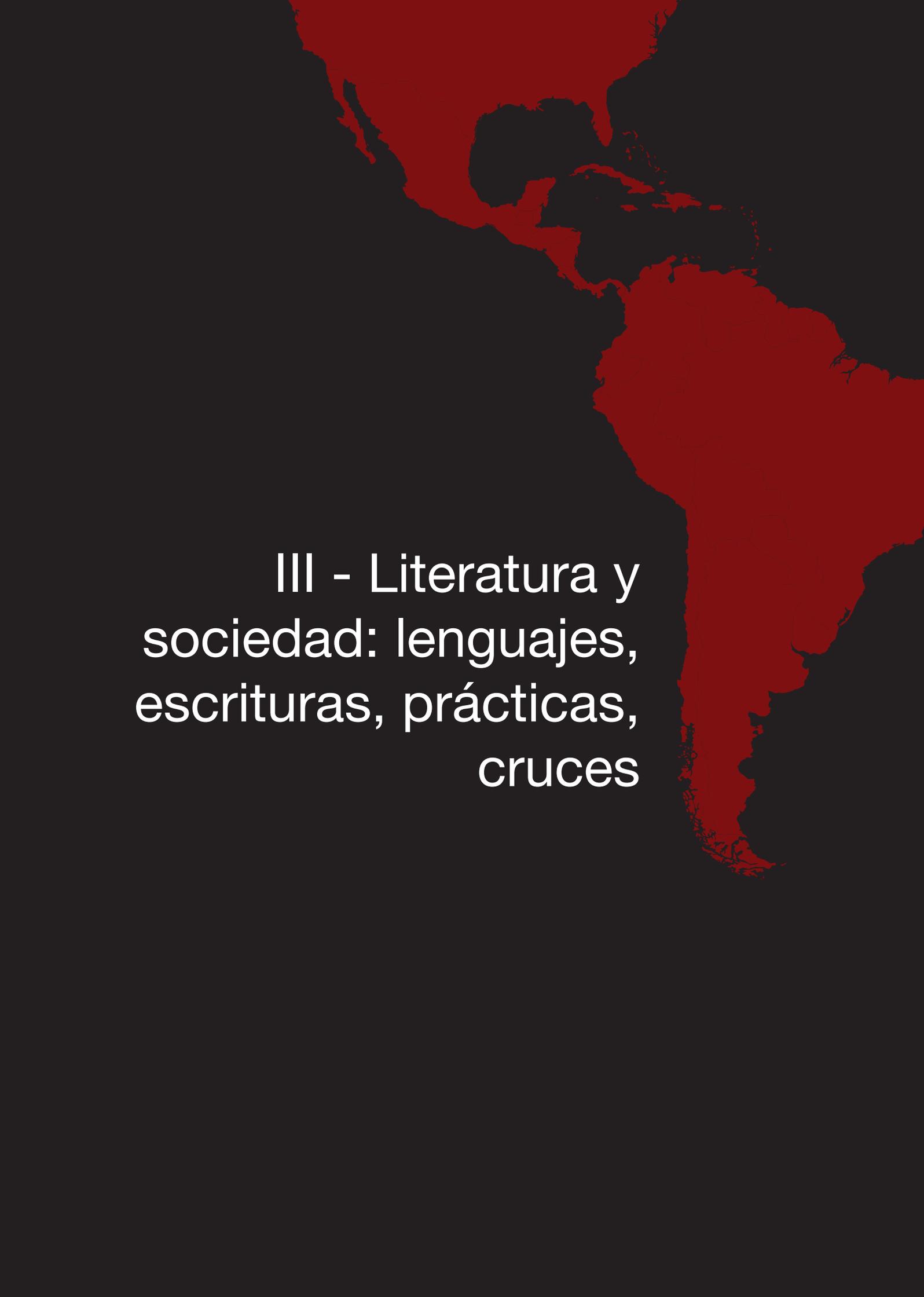
Simulacro de examen del *Taller de Lectura y Escritura* (UNAJ), correspondiente al segundo cuatrimestre de 2013. Texto extraído y adaptado de Del Acebo Ibáñez, Enrique y Brie, Roberto (2006). “Globalización”. En *Diccionario de sociología*. Buenos Aires, Claridad.

Simulacro del primer parcial del *Taller de lectura y escritura*, UNAJ correspondiente al segundo cuatrimestre de 2014. Fragmento adaptado de Sabino, Carlos (1992). “Capítulo 1: El conocimiento científico”. En *El proceso de investigación*. Caracas, Panapo, pp. 15-26.

Bibliografía

Ciapuscio, Guiomar Elena (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Meyer, Michel (2013 [2008]). *Principia Rhetorica. Una teoría general de la argumentación*. Buenos Aires: Amorrortu.



III - Literatura y
sociedad: lenguajes,
escrituras, prácticas,
cruces

Un policial de nombres viejos: *Betibú*, de Claudia Piñeiro

Laura Kaplan – Silvia Labado

Pensar los nombres en *Betibú* es, de alguna manera, un imperativo de lectura al que la novela conduce: desde el título, el nombre –que no es sino un sobrenombre– alerta acerca de una presencia que es obsesiva por reiterada; cómo se llaman los personajes, cómo “deberían” llamarse, cuál es el nombre de los lugares, qué ironías hay detrás de ellos... El primer nombre, el de la protagonista, remite al pasado: Betibú, variación de Betty Boop, nombre viejo que deliberadamente se le asigna a un sujeto del presente; Jaime Brena, el periodista que de manera estereotípica representa a un modelo del pasado, elige rebautizar a Nurit Iscar con ese nombre de un *cartoon* pasado de moda.

¿Por qué, entonces, los nombres y el tiempo? La novela de Claudia Piñeiro establece una poética en la que se combinan la tensión entre el pasado y el presente (y el futuro) y los sujetos sociales (mucho más que individuales) que son parte de la historia. La novela exhibe su trabajo con estereotipos y responde, en ese sentido, a una expectativa propia de este (o de cualquier) *best seller*. Esa conciencia del relato se visualiza en la superficie de una narración que no hunde el escalpelo en sus personajes, sino que los ajusta –o trata de ajustar– a los contornos de un *cartoon*, de una crónica policial o de un género que se inscribe dentro de la literatura popular.

Como paradigma de esa tensión pasado-presente (y de lo que, en otros términos, puede leerse como un duelo entre personajes que es, en realidad, un duelo por el mejor o peor procesamiento de lo real), se encuentran los personajes de Jaime Brena y del “pibe de policiales”. El primero es el periodista porteño vencido, nostálgico, fumador, lector; en suma, una suerte de estereotípico letrado melancólico que se resiste a prender la computadora en su propia casa y que añora el olor del tabaco y



de la tinta en las redacciones de los diarios. Brena lleva en su nombre “era”, la marca del pasado (el verbo y otra “era” y con él empieza, de esta manera, una constante de significaciones sugeridas, inducidas, como pistas en un caso a resolver, que están encerradas en muchos significantes que se tornan plenos de sentido). El “pibe de policiales”, por su parte, la figura muy, demasiado actual de una manera de hacer periodismo y que es mirado desde la perspectiva de Brena: es uno entre muchos, entre todos, en una pérdida de lo singular individual que se explicita en la ausencia de nombre. No hay otro modo de nombrarlo más que “el pibe de...”, o sea, este pibe o cualquier otro, una subjetividad globalizada y aplanada, que se pierde en la virtualidad de la red y que no conoce nombres singulares (y del pasado): el reproche, la lección de Brena que le tira nombres para que busque, para que reconstruya la historia del oficio en la especificidad de los sujetos (“hay que saber quiénes fueron Enrique Sdrech, José de Zer, Walsh”: esta bien podría ser una máxima del periodista envejecido). Además, cada uno de estos tres sujetos, la tríada periodística de Brena, remite a un modo particular, definido de manejarse en el oficio, a una ética que los distingue entre sí y del resto de los periodistas.

De manera previsible, el método para la investigación eficaz parece estar en la síntesis del pasado con el presente; Brena y el pibe tienen que trabajar juntos para poder avanzar en el caso del crimen de Chazarreta y en los otros misterios que empiezan a asociarse a este. Esta conjunción también confirma expectativas, explota la medianía de ambos para incluir más, para que el relato rinda su parte de reconocimiento a la tradición junto con la conciencia de las reglas de juego que el mundo actual impone.

Asimismo, como un nivel que se agrega a esa combinación de periodismo viejo y nuevo, está la literatura policial, encarnada en Betibú y su escritura (aquí presente a través de los informes enviados desde La Maravillosa, el *country* en el que vivía Chazarreta y donde fue encontrado muerto). Nueva síntesis, entonces, para la composición de la historia de la investigación del caso (o casos): el periodismo nuevo y viejo y la literatura, que abre definitivamente los límites entre lo acontecido y lo imaginado y explota esas licencias para sugerir cuando no se puede saber o cuando no se lo logra. Esa síntesis, se ratifica en la máxima sí formulada por Brena, que aconseja al pibe: “Si querés ser un buen periodista, tenés que leer ficción [...] no hay ningún buen periodista que no haya sido un buen lector, te lo aseguro”.¹

Nurit Iscar, de todos modos, conoce la diferencia entre el dato y el juego; los nombres de lo real y los de la fantasía. En relación con los primeros, señala cuán pertinaz

¹ Piñeiro, Claudia (2011). *Betibú*. Buenos Aires: Aguilar-Altea-Taurus-Alfaguara, p. 97.



es la memoria para que no olvidemos casos (y sus nombres, que corresponden a personas concretas, a víctimas):

¿Por qué no nos olvidamos después de tantos años de quiénes eran Norma Mirta Penjerek, Oriel Briant, la doctora Giubileo, María Soledad Morales o María Marta García Belsunce? ¿Cuántos casos no resueltos o resueltos a medias de hombres asesinados podría incluir en una lista como ésa nuestra memoria colectiva?²

Una “memoria colectiva” de nombres de víctimas; sujetos del crimen que perpetúan la continuidad de lo irresuelto, de las tramas que nadie logró reconstruir o hacer visibles. Con estos nombres no hay olvido, ni juegos, ni estereotipos: cada uno de ellos es la síntesis de una historia criminal que pone en primer plano a la víctima.

En contraposición con esto, para Nurit están las asociaciones, las combinaciones arbitrarias que la escritora-protagonista realiza y que son el indicio, la huella de las denominaciones de la ficción en *Betibú*:

Sin embargo, puede recordar varias patentes con las que juega a armar palabras agregando letras. Por ejemplo, el BRM de la patente de Paula, que ella transforma en BROMA. O el GRL del auto de su ex marido que usan sus hijos y que Nurit transforma en GRULLA. Y el HMD de Viviana Mansini que ella cambia por HUMEDAD.³

Las patentes indican la antigüedad del auto –y, como observa el personaje–, esas letras también son un mapa de la pertenencia social: letras iniciales para los caminos más empobrecidos del conurbano (en este caso, Camino de Cintura) y letras más avanzadas en la Panamericana. Esa combinación aparentemente aleatoria permite introducir la realidad más dura a través de la grafía y, también, estrategias de la escritura de ficción: la escritura permite “crear” a través de asociaciones imaginarias que son, al mismo tiempo, asociaciones del lenguaje.

En esta tensión, la de la palabra inolvidable por su fuerza referencial y la libre, maleable, se dibuja una poética: la literatura desplaza nombres, los cambia, los altera: Nurit Iscar pasa a ser Betibú; Betty Boop, por su parte, se vuelve Betibú... Las variaciones quedan como patrimonio de la ficción o de la imaginación liberada, pero también como indicios de la representación; la escritora Nurit Iscar no tiene una subjetividad densa, sino que encarna a un sujeto estereotípico –una mujer,

² *Ibid.*, pp. 69-70.

³ *Ibid.*, p. 210.

porteña, cincuentona, divorciada—y, en ese sentido, su nombre no dice nada: Nurit Iscar es un nombre que encierra, a la vez, muchos nombres de mujer, y es esa proliferación la que consume el potencial modélico del personaje (una novela para que muchos lean y estén dentro de ella: como el lector, aludido de manera explícita en el relato, de “Continuidad de los parques”, de Julio Cortázar); en el nombre de la escritora caben, entonces, Carin, Cristina, Iris, Rita, Nuria, Irina, Rut... O sea, muchas; es decir, nadie en concreto; ninguna María Soledad Morales ni ninguna doctora Giubileo.

Desde el centro de esta estrategia de la ficción se pueden leer los otros nombres: Karina Vives, embarazada, que no sabe qué determinación tomar respecto de esta situación, finalmente, como le dice el “pibe de policiales”, decide por omisión (“vives”); el comisario Venturini, que llega al final con el saber, no compartido, de la lógica de toda la trama criminal, y termina venturoso, vivo, al lado del cadáver acribillado de Gandolfini; Jaime Brena, que, como señalamos, lleva en sí el pasado (“era”) y lo que la globalización financiera y tecnocrática quiere hacer con él (“raje”: de hecho, todo el tiempo está mirando, vacilante, los papeles del retiro voluntario); el “pibe de policiales”, un sujeto tan impersonal, tan despojado de subjetividad que ni siquiera tiene un nombre.

Como giro inverso, en cierto momento de la historia los nombres (o uno, al menos) se excluyen: Gandolfini, para “probar” a Brena, cuando este simula ser un viejo conocido de su hermano mayor y le pregunta por el único integrante que desconoce en la foto clave del enigma, reemplaza el nombre de Emilio Casabets por el de Vicente Gardeu, el sacerdote fundador del colegio San Jerónimo Mártir al cual concurrieron Chazarreta y sus amigos. Este sacerdote, nuevo estereotipo, está acusado de diversos abusos a seminaristas de su orden. Gandolfini elude nombrar a Casabets, víctima de lo innombrable en el universo masculino, tal como conjetura el pibe de policiales:

nosotros [los hombres, a diferencia de las mujeres] no hablamos de esos temas, no nos pertenecen, nadie nos advierte que también pueden vejarnos, violarnos, entonces, cuando sucede, quedamos absolutamente perdidos, desarmados [...] porque lo que sucedió no podía pasar, a nosotros no.⁴

Roberto Gandolfini, testigo de los hechos, que no puede aceptar lo sucedido, rebautiza al sexto integrante de la foto con el nombre de ese abusador al recordar, al acusar en ese acto a los restantes cinco de ese hecho que no perdona.

4 *Ibid.*, p. 295.



Con esta apuesta lingüística y ficcional, Piñeiro muestra sus recursos y también sus límites: en la literatura podría entrar, transmutado, cualquier pedazo de lo real; sin embargo, en *Betibú* entran sujetos estereotípicos y la geografía, también estereotípica, de cierta clase social. La elección de la novela policial, para Nurit –y, podríamos decir, también para Piñeiro– es la consecuencia del reconocimiento de que la *non-fiction* resulta inalcanzable: eso es lo que reconoce Betibú cuando redacta el informe final desde La Maravillosa; ya no puede escribir sobre el caso Chazarreta, ahora va a volver a ser “la dama negra de la literatura argentina”. Por su parte, la propia novela no puede entrar en ámbitos que vayan más allá de la redacción de *El Tribuno*, de un departamento en Barrio Norte, de una mansión en un exclusivo *country* o de las sofisticadas oficinas de una empresa exitosa. No hay espacios pobres ni sujetos con la intensidad de la vida. La novela, de todos modos, enuncia esos límites; porque no solo Nurit o Betibú recuerdan los casos reales de esas mujeres reales muertas en la Argentina; también Brena, en el camino de iniciación positiva que realiza con el pibe (iniciación opuesta, especular y en duelo, con la que está en el centro del crimen), nombra a personas concretas que intervinieron, con su manera de hacer periodismo, en la realidad. Como condensación de ese modelo, la historia de José de Zer y Fuerte Apache:

Tipea en el buscador de Google: José de Zer. Se entera de que el barrio al que le puso el nombre es Fuerte Apache –tierra de Carlos Tévez–, hasta entonces bautizado por Cacciatore, el intendente de la dictadura, como Barrio Ejército de los Andes, olvidando –o despreciando– el nombre con que lo habían bautizado sus primeros pobladores: Carlos Mugica, por el cura asesinado en 1974. En medio de un tiroteo, sin proponérselo, borró el Ejército de los Andes de la dictadura y lo rebautizó Fuerte Apache, dándole el nombre con el que lo conocemos hoy. ¡Esto parece Fuerte Apache!, gritó a la cámara mientras silbaban las balas alrededor de él. Y con esto, se merece un lugar en la historia, piensa el pibe. Hoy en el mundo conocen a Tévez como “El Apache” y muchos no se imaginan que se lo deben a José de Zer.⁵

José de Zer escribe el episodio desde el interior del “fuerte”; borra los límites entre la realidad intransigente –las balas que silban a su lado– y la necesidad de dar cuenta de ella. De esa incursión en lo real se cambian nombres –a lugares, a personas–, pero como parte de una cadena férrea de sucesos en la que nada puede, finalmente, tener otro modo de ser mencionado. Ni Betibú ni Brena ni el pibe de policiales pueden entrar a esos “fuertes” que la realidad social y económica de la Argentina encierra: no se representa lo que está más allá de los márgenes ni la

5 *Ibid.*, p. 132.

casuística última de lo criminal, porque resultan lugares demasiado herméticos; la imposibilidad de reconstruir ficcionalmente toda la lógica de esa empresa delictiva de la que Gandolfini no es el último eslabón, ni el más alto, resulta un indicio de lo irrepresentable en esta novela: la vida de las víctimas periféricas, los cadáveres enterrados y silenciados de una Argentina inescrutable.

Desde el reconocimiento de lo que no se puede hacer, *Betibú*, la ficción de Piñeiro, testimonia su homenaje a los que sí pudieron y condena un universo que es el que se conoce, pero que, al mismo tiempo, se decodifica en sus arbitrariedades. Brena y Betibú forman una pareja, al final, que ratifica la necesaria combinación de lo que cada uno encarna: la no ficción y la ficción con limitaciones, con imposibilidades. Por eso aparecen, de manera deliberada, los otros nombres: Sartre, Genet, por un lado (y lo que la amiga de Nurit le dice: “Que Jean Genet haya dejado de escribir cinco años por el prólogo/libro donde su amigo ‘Sartre’ lo desnudó, usando sus mismas palabras, vaya y pase, pero ni ellos son Jean-Paul, ni vos Genet, querida amiga”⁶); Walsh, Sdrech, por el otro. Los protagonistas no llegan ni a esa literatura ni a ese periodismo, pero saben, como Piñeiro, que existen. Como también sabe *Betibú*, la novela, que hay otros espacios, zonas de lo real que no están en el universo recreado, pero que dejan rastros en la historia: “*Es más fácil salir que entrar*”,⁷ el título del último informe de Nurit Iscar, indica un impedimento –hay algo que no se puede decir allí– y también un universo de clase (o de clases). Es difícil entrar a zonas que no son las propias –La Maravillosa para una escritora de clase media o los múltiples “fuertes apaches” que podemos encontrar en una ciudad y un conurbano que tienen las heridas duras que dejó la economía neoliberal–; uno u otro extremo del tejido social siempre resultan ajenos para alguien, para los otros. El universo ficcional de *Betibú* puede apropiarse, hasta cierto punto, del mundo cerrado de los *countries*, pero, a las otras zonas, solo llega por Camino de Cintura, o sea, no más allá de los bordes. Como, de manera opuesta, los visitantes o empleados de La Maravillosa siempre están bajo el riesgo de quedar del otro lado del borde-muro de ese reducto artificial.

Esa distribución de las zonas también es un reparto del poder; los que están afuera no tienen trabajos, o tienen trabajos precarios, o están por perder el propio, como el viejo Brena: “Se sacan de encima empleados con sueldos que fueron ganando aumento a lo largo de los años y los reemplazan con periodistas recién recibidos

6 *Ibid.*, p. 24.

7 *Ibid.*, p. 330.



que contratan por la mitad. Por eso pagan, para que se vayan”.⁸ Y cuanto más arriba y más encerrado se está, como Gandolfini, más se puede decidir o hacer en relación con la vida –o la muerte– de los otros. Sin embargo, parece que nunca deja de haber un lugar aún más alto, aún más inaccesible; tan críptico es ese universo que regulan algunos desde lugares distantes que solo se puede mostrar que existe –que hay un movimiento inaprensible, que no emerge, pero que condiciona con fuerza expansiva– y la ficción no puede avanzar más allá de esa afirmación de existencia: de allí que la trama oscura de la muerte de Gandolfini, el último crimen del burlador burlado, no se esclarezca en el relato y quede para las conjeturas, no solo de los personajes, sino también del lector.

Betibú, la escritora y la novela, conocen la maleabilidad del lenguaje y sus posibilidades de recreación –y también sus límites–: Nurit no puede con la no ficción; tampoco puede con una literatura que recupere la densidad del sujeto (*Solo si me amas* fue su mayor fracaso); el relato policial de Piñeiro, por otro lado, también expone lo que no logra relatar, porque no llega, porque no le alcanzan sus propias condiciones de representación. Y el modo de subsanar eso es con los homenajes presentes, con esas menciones, tanto de grandes escritores y de grandes periodistas, como de los estragos heredados de una globalización neoliberal. *Betibú* es un *best seller* y asume la condición de no poder ir más allá, pero no escatima ese otro terreno que no es el suyo; advierte, a su manera, que se pueden leer otras cosas también (Sartre, Saramago, Genet...) y que se tiene que ver el reverso herido de un tejido social fundado en la exclusión: algo está mal desde el nombre si el *country* se llama La Maravillosa. ¿Por qué no “Maravilloso”? Porque la realidad es demasiado inflexible para que lo maravilloso exista; porque la riqueza y los privilegios llevan en sí mismos la marca de la distorsión y la sospecha de los peores crímenes.

Bibliografía

Piñeiro, Claudia (2011). *Betibú*. Buenos Aires: Aguilar-Altea-Taurus-Alfaguara.

⁸ *Ibid.*, p. 32.

Utopía y realidad en la nueva narrativa argentina

Marcelo Peralta - Martín Koval

Está lleno de mundos este mundo. Algo difícil de explicar.

El Rata

Introducción

En el marco de un interés por la representación del espacio geográfico urbano en la “nueva narrativa argentina”, se trata de analizar, desde una doble perspectiva, la novela *Puerto Apache* (2002), de Juan Martini; la no ficción *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia* (2003), de Cristian Alarcón, y la crónica *Los otros* (2011), de Josefina Licitra. En primer término, se rescata una discusión actual de la crítica en torno a formas de narrar ligadas a una *estética realista*, y se dilucidan las transformaciones que operan los textos del *corpus*, que podrían ser entendidos como ejemplos de una “literatura que trabaja con los restos de lo real”.¹

Además, se indaga acerca de la función de lo que denominamos *ilusión de felicidad*, que se asocia a un proyecto ideal-comunitario y que, además, permite dar cuenta de un vínculo—tenue y muy mediato—entre las obras de nuestro *corpus* y la tradición occidental de la *utopía*. La pregunta por el ideal de sociabilidad, de vida compartida, subyacente de manera más o menos implícita en los mundos narrados, se resalta, así pues, en el contexto del estudio de los modos en que en ellos se construye y representa la realidad bonaerense y porteña.

¹ Garramuño, Florencia (2009). “Los restos de lo real”. En *La experiencia opaca. Literatura y* . Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 15-47.

Ficción, realidad, identidad. Problemas de este mundo

Los ejemplos propuestos permiten el análisis en torno a las transformaciones que estos textos presentan frente a la estética realista y que permitirían ubicarlos dentro de un “nuevo realismo”, que pone en juego y cuestiona aspectos genéricos en torno a dos ejes: la relación periodismo-literatura, a través de la crónica periodística; y la relación realidad-ficción-identidad, en torno a la nueva narrativa argentina del conurbano bonaerense.

En este sentido, es interesante pensar en la importancia de la narrativa y la revaloración de los “pequeños relatos”, ponderados en un nuevo espacio significativo que según Arfuch se presentan en una doble valencia: “por un lado, como reflexión sobre la dinámica misma de producción del relato [...], por el otro, como operación cognoscitiva e interpretativa sobre formas específicas de su manifestación”.² De este modo, cobran especial interés “la microhistoria, la historia oral, la historia de las mujeres, el recurso a los relatos de vida y los testimonios, los registros etnográficos, los estudios migratorios, géneros literarios y mediáticos”.³ Así, el relato se convierte en un modo de representación que adquiere importancia en la dinámica misma de su producción, y también como clave interpretativa no solo de una época, sino también y particularmente de la cultura de un tiempo determinado.

Para la autora, la narrativización es clave en la construcción de la identidad, ya que permite, a través de la utilización de los diferentes recursos del lenguaje, la representación individual o colectiva del sujeto. Esta operación simbólica le permite a la autora afirmar que “la identidad se construye en el discurso y no por fuera de él”.

Asimismo, la crónica contemporánea se erige como uno de los modos de representación de diferentes expresiones urbanas, ya que estos “relatos” están ligados a las crisis económicas y sociales propias de las economías neoliberales de los noventa, cuyas historias representan un escenario de desencanto, violencia, injusticia y aportan un interesante material de análisis si se contrasta con el discurso hegemónico de los medios de comunicación dominantes.

2 Arfuch, Leonor (2005). “Problemáticas de la identidad”. En Arfuch, L (comp.). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

3 *Ibíd.*, p. 22.



El discurso como representación de la realidad, la figura del narrador, el campo estético y los medios masivos de comunicación, se conjugan en un género en particular: la crónica. Es Julio Ramos quien desarrolla ampliamente el análisis de la crónica latinoamericana en relación a su doble función, la estética, que la relaciona con la literatura y la informativa, que la relaciona con el periodismo y cierto grado de representatividad discursiva de la realidad.⁴ En este sentido, considera a la crónica como un espacio de sutura en el límite de ambos campos (literario y periodístico) y la ubica temporal y geográficamente como “un espacio enraizado en las ciudades en vías de modernización del fin de siglo”.⁵

Este espacio de sutura entre literatura y periodismo es lo que Ludmer denomina “literatura postautónoma”,⁶ que implica, también, “nuevas condiciones de producción y circulación del libro que modifican los modos de leer”. Y agrega la autora, que

la realidad cotidiana no es la realidad histórica referencial y verosímil del pensamiento realista y de su historia política y social [la realidad separada de la ficción], sino una realidad producida y construida por los medios, las tecnologías y las ciencias. Es una realidad que no quiere ser representada porque ya es pura representación.⁷

Es así que los relatos propuestos para el presente análisis representan un modo de ver la realidad como una construcción de interacción sociodiscursiva. De este modo, los textos se relacionan con un espacio y con un género determinado y cobran importancia en el análisis discursivo, tanto las regularidades discursivas, como las rupturas.

En este sentido y pensando en la cuestión genérica, Juan Diego Incardona, autor de *Villa Celina*, en la segunda jornada del Ciclo de Encuentros con Escritores “Ficciones del conurbano”, llevada a cabo el 3 de septiembre último en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, afirmó que “en los últimos años se dio una generación de escritores, entre los cuales me incluyo, que cuentan esa realidad tan exuberante,

4 Ramos, Julio (2009). *Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX*. Caracas: El perro y la rana, p. 215.

5 *Ibid.*, p. 79.

6 Ludmer, Josefina (2007). “Literaturas postautónomas”. *Ciberletras. Revista de crítica literaria y de cultura*, (17), julio.

7 *Ibid.*, p. 3.

tan desproporcionada del conurbano bonaerense con diferentes herramientas, casi nunca solamente con el realismo”.⁸

Los textos

En el caso de la novela *Puerto Apache*, se retrata una Buenos Aires como ciudad globalizada en la década de los noventa. La Reserva Ecológica, lugar donde se focalizan las acciones, es un espacio próximo a Puerto Madero, símbolo del desarrollo urbano de esos años. Se levanta allí un asentamiento de varias manzanas donde sus habitantes viven sumidos en la pobreza. La intriga policial que recorre la novela se torna así en una excusa para narrar-mostrar la realidad de una época signada por las políticas neoliberales.

El personaje principal, El Rata, es un curioso *flâneur* en la Buenos Aires de fin de siglo XX, es un “villero ilustrado” que recuerda y narra, mientras le dan una golpiza, los orígenes de Puerto Apache.

La única idea que los presidentes y los empresarios y los capos tenían para la Reserva era quemarla. Todos querían quemarla, declararla inútil, yerma, se dice, evacuada por la fauna y hacer negocios. Mover guita. Toneladas de guita. Poner bancos, restaurantes, casinos clandestinos, hoteles, quilombos, emprendimientos así.⁹

Un cartel que cuelga en la entrada del asentamiento irónicamente reza: “*Somos un problema del siglo XXI*”.¹⁰ Temporalidad del relato que nos ubica en la historia reciente donde el punto de quiebre para los protagonistas, habitantes del asentamiento, es el comienzo de la dictadura y el comienzo de la implantación de políticas económicas neoliberales durante el período en que Martínez de Hoz fue ministro de economía.

8 Incardona, Juan Diego (2016). Segunda jornada del ciclo Encuentros con escritores: “Ficciones del conurbano”, llevada a cabo el 3 de septiembre último en la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Disponible en: <<https://www.unaj.edu.ar/index.php/noticias/2279-juan-diego-incardona-presento-villacelina-en-el-ciclo-ficciones-del-conurbano>>.

9 Martini, Juan Carlos (2002). *Puerto Apache*. Buenos Aires: Sudamericana, p. 17.

10 *Ibid.*, p. 5.



Describiendo la formación de Puerto Apache, narra Garmendia, uno de sus fundadores:

Llegamos una noche en el otoño del año 2000. Reventamos los candados, las puertas, y tomamos posesión. Éramos pocos, un puñado, apenas 20, creo. Éramos los que habíamos armado el plan. Alguien tuvo la idea y armamos un plan. No fue difícil [...] Tenemos, en Puerto Apache, no sé, 20, 30 manzanas. Marcamos las calles, loteamos, le dimos a cada cual lo suyo.¹¹

Este lugar organizado, solidario, fruto de la crisis político-económica que desembocó en el 2001, de a poco se va derrumbando, mediante la mala propaganda de sus dirigentes y el asesinato de uno de sus “gobernantes”.

Es aquí donde los medios de comunicación juegan un rol importante en la novela en cuanto a la imagen que se transmite de la organización del complejo. Sus protagonistas no son ajenos a esto y en este sentido es el Chueco, uno de los fundadores quien afirma:

se dice de nosotros cualquier cosa, se dice que esto es una cueva de delincuentes, un nido de malandras, borrachos y drogados, se dice que somos zurdos, vagos y pendencieros. Y no es así, repite. [...] Puerto Apache también está lleno de peones, albañiles, obreros del riel, empleados municipales, tacheros, mozos, vendedores.¹²

En otra ocasión, un equipo periodístico se acerca al lugar para hacer una nota con los fundadores de Puerto Apache, una entrevista que luego se emitiría en un canal de televisión. Dos semanas después de aquel despliegue de todo un día en Puerto Apache, el programa salió al aire y quedó resumido en unos pocos minutos. El padre de El Rata no entendía cómo hacían eso a lo que este respondió “Se llama ‘edición’. ¿Viste cómo arman los partidos? Es algo así como cortar y pegar”. La reflexión del padre de El Rata sobre este hecho y sobre el rol de los medios de comunicación en relación a los mecanismos de representación es contundente: “Así que somos una edición”.

En el caso de *Los otros*, de Josefina Licitra, el rol de los medios de comunicación en relación a los mecanismos de representación de la realidad es diferente, ya

¹¹ *Ibíd.*, p. 18.

¹² *Ibíd.*, p. 63.



que la cuestión se plantea desde el género adoptado para la narrativización de los acontecimientos. Los hechos transcurren en Villa Giardino (Villa Jardín), Lanús, provincia de Buenos Aires. Una localidad junto al Riachuelo que separa la ciudad de Buenos Aires de la Provincia. Allí conviven, separados por un muro, un grupo de inmigrantes italianos que llegaron al lugar en las primeras oleadas inmigratorias pos Segunda Guerra Mundial, y un grupo de ocupantes que se instalaron en un terreno destinado a la Asociación de Curtiembreadores de Buenos Aires (ACUBA), donde hoy viven dos mil quinientas familias que llegaron de Bolivia, Paraguay, Perú y el Interior.

Los hechos narrados giran alrededor del asesinato de Héctor Daniel Contreras, de 16 años, ocurrido el 29 de mayo de 2009. A partir de este hecho, la cronista recupera la historia del lugar y de sus ocupantes. La autora, en su texto, se ubica en ese *entrelugar* entre el campo literario y el periodístico descripto por Julio Ramos y plasma en su texto la doble función de la crónica: la estética, que la relaciona con la literatura y la informativa, que la relaciona con el periodismo y cierto grado de representatividad discursiva de la realidad.

Lo mismo se puede decir de la novela de Cristian Alarcón, *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*, en referencia a la cuestión genérica y la importancia de la crónica y la relación periodismo-literatura. El hecho que da origen a la novela es también un hecho policial, el asesinato por parte de la policía del Frente Vital, el 6 de febrero de 1999. En este sentido, la novela recupera la función del cronista como investigador-historiador y reconstruye los hechos que dieron lugar a la formación del mito del "Frente Vital". Roger Chartier, al analizar la función del historiador propone que una de sus tareas es la de "representar la realidad histórica para de este modo darle a la sociedad una herramienta de entendimiento de su propia sociedad".¹³ Agrega más adelante que "la historia se singulariza por el hecho de que posee una relación específica con la verdad, o más bien que sus construcciones narrativas intentan ser la reconstitución de un pasado que fue".¹⁴

Así, la historia singularizada del Frente adquiere otra dimensión sociohistórica y a lo largo de los capítulos, con la presentación de cada personaje, se enriquece y significa "El Frente" y su mundo. La trama de la novela se complejiza en una serie de microrrelatos que dan cuenta de una realidad sociodiscursiva

13 Chartier, Roger (1995). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa, p. 57.

14 *Ibíd.*, p. 76.



diferente a la aparecida en los medios de comunicación tradicionales (diarios, radios, televisión).

La búsqueda de la felicidad

Hay un hilo que recorre el corpus y que le da cierta unidad: las tres obras están construidas sobre la base de una tensión entre una visión “burguesa”, de clase media, y lo que se podría *definir grosso modo* como “lo otro” de la clase media. La primera está encarnada en la figura del informante, que, se supone, le habla a un lector que está “más cerca” de él que de “lo otro”. “Lo otro” está anclado en una determinada geografía marcada por la carencia y la marginalidad –se trata de comunidades más o menos cerradas, concretas, abarcables con la mirada, en las que las personas se conocen a través del trato mutuo–, y es siempre un colectivo cuyo denominador común es la pobreza, la precariedad: los villeros (*Los otros*), los “okupas” (*Puerto Apache*), el “chorro ‘noble’” y su entorno (*Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*).

El informante es quien “va”, camina, se desplaza por una topografía que le es extraña y vuelve a contar su experiencia –en términos “comprensibles” para el lector– a la “metrópoli”, la “civilización”: a un sujeto urbano (igual que el lector) de clase media, ilustrado. El lector y el informante forman parte de un mismo ámbito. Este hecho es constitutivo de la utopía al menos desde Tomás Moro. Cristian Alarcón y Josefina Licitra se parecen, a este respecto. El informante en *Puerto Apache* supone, en cambio, una ligera variación del modelo: forma parte del mundo que se le descubre al lector, pero de una manera *sui generis*: se dice de él que es un lector en un mundo de no-lectores; es un “raro” que tiene tanto que ver con los habitantes de ese mundo “otro” como el lector.

Es posible rastrear en los textos la representación de tipos ideales de progreso y de convivencia (entre las personas y de estas con el ambiente). Es que por sobre el conflicto de clase se delinean las *ilusiones de felicidad* de los personajes que pululan por los textos. También su reverso: el fracaso del proyecto utópico, que se puede leer en clave de miedos y ansiedades. De modo que se puede decir que lo que motoriza la trama en los relatos que componen nuestro corpus es el contraste ilusión-desilusión.

La comunidad deseada es aquella que posibilita el desarrollo pleno de las capacidades esenciales de los individuos y en la que las reglas y las tareas están organizadas por un máximo de racionalidad, de modo que la convivencia redunde en un beneficio mutuo para todos. La negación de esa utopía, en cambio, se presenta en la forma de comunidades superpobladas, contaminadas, y en las que las reglas son opacas o irracionales.

En *Los otros*, lo utópico aparece en la forma de una comunidad mental, ideada, que se halla *en el pasado del mundo narrado*. Se alude, así, a las “ganas de hacer patria”¹⁵ de los inmigrantes llegados en la década de 1940: italianos, españoles y otros europeos de posguerra. El lugar era “un descampado: un colchón de pastos y al fondo el río”.¹⁶ Licitra se refiere, claro, a Villa Giardino. Nos enteramos de que le pusieron así “porque a los tanos –mayoría en el barrio– les gustaba eso: la idea de un jardín, de tener árboles en las veredas y macetas en los balcones”.¹⁷ También se alude a la importancia de la cercanía a la Capital.

La ruptura de esta ilusión se explica en el texto por el abandono estatal de décadas. La industrialización (sobre todo debido a la instalación de curtiembres) de la cuenca del Riachuelo y el poblamiento condujeron a la contaminación del agua. Luego, un basural se fue formando al lado de Villa Giardino. En 1983, el gobierno provincial cedió el terreno a ACUBA, a cambio de que hicieran una planta de tratamiento de residuos del cuero que además procesara efluentes cloacales, y de que forestaran la zona. Pero –se aclara– esto nunca se cumplió. Ya consolidado el basural, se fueron instalando, a partir de 1995, numerosas familias de inmigrantes bolivianos, peruanos, paraguayos y del Interior. Se habla de la villa como “geografía rota”.¹⁸

La imagen que Licitra construye de esa utopía “quebrada” es la de un mundo cerrado que ha sido invadido desde fuera. Hay un muro que separa ACUBA de Villa Giardino, pero luego alguien hizo un agujero. “Este agujero –dicen los tanos– permite a los negros entrar a Villa Giardino y robar, romper, roer todo lo que tocan”.¹⁹ El verbo *roer* alude a una invasión de ratas (antes, cuando solo había basura) que luego se transformó en una de personas. Además, por

15 Licitra, Josefina (2011). *Los Otros. Una historia del conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Debate, p. 35.

16 *Ibid.*

17 *Ibid.*

18 *Ibid.*, p. 22.

19 *Ibid.*, p. 26.



los pisos de las casas de Villa Giardino, cuando llueve, “sube” el agua fétida del Riachuelo.

El contraste entre el mundo “caído” del presente y el pasado da lugar a la melancolía en las proyecciones de los vecinos de Villa Giardino hacia ese pasado de la década de 1940 (por más que ellos mismos lo conocen en general a partir de relatos). Hay, así una oposición entre una mitificación del pasado y un presente desesperanzado. No debería llamar la atención, ya que es sabido que la melancolía es el reverso de la utopía.²⁰

Puerto Apache también se configura como una comunidad con algunos rasgos propios de las geografías utópicas: se trata de una comunidad cerrada y aislada dentro de la ciudad de Buenos Aires, cita en la Reserva Ecológica; y está amenazada por los intereses inmobiliarios y los bancos. La “fundación” de Puerto Apache también obedece a una idea mental previa, en la que *a priori* aparece algo así como un deseo de felicidad. Mas en seguida se percibe que el proyecto de ocupación de Puerto Apache obedece a la necesidad y al “oportunismo”, no es una ciudad “ideal” (en el sentido de “proyectada”), sino “ocupada”. El narrador dice que “reventamos los candados, las puertas, y tomamos posesión”, aunque aclara que “entramos acá porque la gente necesita un lugar donde vivir”. Remata: “Los que estamos en el borde no podemos andar con ilusiones”.²¹ La realidad que se representa funciona como contraste respecto de un tipo ideal de convivencia que queda implícito en el relato, como ya no realizable históricamente.

En *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*, los proyectos de felicidad compartida en la mente del Frente se reducen a lo fugaz y momentáneo: no hay en este caso perspectiva alguna de *duración* del proyecto utópico. Así, Víctor Manuel Vital –se lee–, “tenía una diferencia metódica [con respecto a otros ‘pibes chorros’] que lo volvería santo; lo que obtenía lo repartía entre la gente de la villa: los amigos, las doñas, las novias, los hombres sin trabajo, los niños”.²² El sitio donde se da la felicidad villera (desde la perspectiva del “informante”) es el Tropi, un boliche de Panamericana y 202, donde tienen lugar celebraciones que remiten a un “paganismo villero”. Se alude a la fiesta, el derroche, el presente sin proyección al futuro.

²⁰ Así, Lepenies dice que la utopía procura la felicidad en la tierra, y supone una superación –o represión– de la melancolía, de la infelicidad, de esa “tristeza que no encuentra palabras”. Cfr. Lepenies, Wolf (2008). *Melancolía y utopía*. Barcelona: Anagrama, p. 26.

²¹ Martini, Juan, *óp. cit.*, p. 19 y ss.

²² Alarcón, Cristian (2003). *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*. Buenos Aires: Norma, p. 28.

Es necesario retener lo del *para qué* roba el Frente: por el goce de repartir. Su botín se consume fugazmente, porque no hay perspectiva de duración en su vida, en su autorrepresentación de la felicidad. Así, Paola, una de las exnovias del Frente, recuerda “esa vez que con Manuel y Simón se robaron el camión de La Serenísima y se lo regalaron a la villa”. Dice, al respecto: “Me lo acuerdo a él que también se había agarrado un yogur y se sentó ahí en la esquina. Miraba cómo los chicos se tomaban los yogures, y él se tomaba un bebible y decía ‘esto es vida’”.²³

A modo de conclusión

Al comienzo de este trabajo hemos mencionado las siguientes palabras de Leonor Arfuch: “la identidad se construye en el discurso y no por fuera de él”;²⁴ en la actualidad, es la crónica periodística del Nuevo Periodismo Latinoamericano, la que está rescatando estos relatos de las minorías.

En este sentido, la crónica contemporánea se erige como uno de los modos de representación de diferentes expresiones urbanas, y en su relación con la literatura adquiere una nueva dimensión que la nutre de herramientas nuevas. Estos nuevos relatos requieren a su vez nuevos argumentos teóricos para su análisis, pero también nuevas formas de leer en un mundo tecnologizado, donde, siguiendo el análisis de Ludmer, *la realidad es ya pura representación*.

Hemos detectado en nuestro corpus, asimismo, un hilo conductor: la *búsqueda de la felicidad*. Más allá de las *geografías rotas* en las que habitan los personajes de los textos abordados, es posible rastrear en las narraciones las pulsiones su felicidad. Los mundos desencantados con los que se topa el lector tienen, en cada caso, su contraparte en una determinada representación de lo que es la felicidad o de lo que podría haber sido la felicidad. Y dimos con dos alternativas: o bien se halla esta en el pasado y ya no es concebible en el presente, o bien solo puede serlo en tanto mera fugacidad evanescente en un mundo salido de quicio.

²³ *Ibid.*, p. 70.

²⁴ Arfuch, Leonor, *óp. cit.*



Bibliografía

- Alarcón, Cristian (2003). *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*. Buenos Aires: Norma.
- Arfuch, Leonor (2005). "Problemáticas de la identidad". En Arfuch, L (comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Chartier, Roger (1995). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Garramuño, Florencia (2009). "Los restos de lo real". En *La experiencia opaca. Literatura y desencanto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Licitra, Josefina (2011). *Los otros. Una historia del conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Debate.
- Ludmer, Josefina (2007). "Literaturas postautónomas". *Ciberletras. Revista de crítica literaria y de cultura*, (17).
- Martini, Juan Carlos (2002). *Puerto Apache*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Ramos, Julio (2009). *Desencuentros de la modernidad en América Latina. Literatura y política en el siglo XIX*. Caracas: El perro y la rana.

La representación de la última dictadura militar en *La casa de los conejos*

Proyecto Interdisciplinario: Taller de Lectura y Escritura y Problemas de Historia Argentina

Carmen Velázquez - Karin Gramático

El proyecto interdisciplinario surgió de la necesidad de articular los contenidos curriculares de ambas cátedras, ya que hemos notado que muchos estudiantes tienen dificultades para acceder a la comprensión de textos tanto históricos como literarios y que esto se debe, en parte, a la desvinculación de contenidos entre ambas disciplinas.

Por un lado, hay estudiantes que cursaron Problemas de Historia Argentina (PHA), pero no pueden relacionar los temas vistos con el corpus literario del Taller de Lectura y Escritura (TLE) y viceversa. Por otro lado, reconocemos que en la práctica docente tendemos muchas veces a encerrarnos en nuestra propia disciplina sin advertir que se hace cada vez más imprescindible una producción de conocimiento que contemple los distintos puntos de vista que pueden aportar otros campos disciplinares para enriquecer la lectura, el análisis y la escritura de textos académicos. Además, consideramos que ambas materias no solo tienen contenidos afines, sino también un interés “humanístico” común: desarrollar prácticas de lectura y escritura que incorporen la producción de saberes-sujetos¹ en el marco del acontecer histórico-cultural que experimentamos actualmente en

¹ El término “saberes sujetos” fue desarrollado por Michel Foucault en el Prólogo de *Genealogía del racismo (1975-1976)* y hace referencia, por un lado, a contenidos históricos que fueron sepultados o enmascarados dentro de coherencias funcionales o sistematizaciones formales. Y, por otro, a toda una serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, por debajo del nivel de conocimiento o científicidad requerido. Para Foucault, en ambas formas de los saberes sujetos estaba de hecho incorporado el saber histórico de las luchas. En los sectores especializados de la erudición, así como en el saber descalificado de la gente, yacía la memoria de los enfrentamientos que había sido mantenida al margen. Esto constituye, según Foucault, una “genealogía”: un acoplamiento de los conocimientos eruditos y de las memorias locales, que permite la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de este saber en las tácticas actuales. Cfr. Foucault, Michel (2003). “Prólogo”. En *Genealogía de la moral*. Madrid, Akal.

nuestro país. Es decir, los saberes de la experiencia que hemos ido adquiriendo como sujetos históricos vinculados a los conocimientos que nos proporciona la vida académica.

La decisión de incorporar la lectura de una novela en una clase de historia tiene su inspiración en la recomendación del historiador italiano Carlo Ginzburg a los futuros historiadores sobre la importancia de leer literatura, porque es la literatura la que puede ofrecerles los matices de una época y no los materiales con los que usualmente trabajan los historiadores. Es decir, aquello que escapa a los documentos históricos es lo que Ginzburg denominó “imaginación moral”.²

En este sentido, la elección de la novela de Laura Alcoba se debe al interés en torno a una problemática que nos atraviesa de un modo colectivo: la última dictadura militar. *La casa de los conejos* (2008) es un relato autobiográfico que recupera el testimonio a partir de la memoria, en un entramado que construye una narradora que se desplaza desde un presente de la escritura como adulta, hacia el pasado como niña. De este modo, la reconstrucción de la memoria individual como sobreviviente se entrelaza con la memoria colectiva. El texto literario se vincula con la historia a partir de procedimientos estéticos que apelan a una referencialidad compartida con el lector: la experiencia del terrorismo de Estado. Hay en la novela una representación de la última dictadura militar que exige una lectura atenta para comprender las formas narrativas que adquiere la memoria. Por eso, surge la necesidad de una lectura interdisciplinaria que aporte herramientas de análisis para comprender el hecho artístico en su contexto de producción y el hecho histórico a partir de una propuesta estética.

2 “Al mismo tiempo, yo retomarí una recomendación que hacia Carlo Ginzburg a los aprendices de historiador para que no se quedaran solo con los libros que tienen que ver con historia concretamente, sino que también se acercaran a textos de las otras disciplinas humanísticas, pero además que lean mucha literatura, sobre todo si quieren dedicarse a la época contemporánea yo diría muchas novelas. Entre otras cosas, decía Ginzburg que en la literatura se encontrarán muchos matices que a veces los materiales históricos no nos permiten ver, él lo llamaba la imaginación moral. Yo creo que eso es muy cierto, uno a veces se hace una idea más interesante de lo que fue un periodo histórico leyendo una novela que leyendo un libro de historia, porque el novelista no tiene que respetar ciertos códigos que si respeta el historiador y por la tanto puede profundizar más en ciertos aspectos. Evidentemente esa novela no nos cuenta la historia porque no pretende hacerlo, pero al historiador le ayudan a entender ciertos periodos. Una de las mejores descripciones de lo que puede ser la Francia de la revolución de 1848 yo la he encontrado en Flaubert. El momento de la formación para el historiador es el momento de descubrir múltiples mundos que le van ayudar a conocer los temas que realmente le pueden interesar. Las novelas son importantes, han sido importantes en la historia, finalmente leyendo literatura podemos aprender a escribir mejor. Algo que es, o debería ser, básico para el historiador”. Entrevista a Jordi Canal (2011) en *Historia 2.0. Conocimiento histórico en clave digital*, 2, (1). Bucaramanga, 5 de agosto. Disponible en: <<http://historia2.0.historiaabierta.org/>>.



Nos interesa contarles cómo se llevó a cabo este proyecto a partir de la lectura, el análisis y la escritura que realizaron los estudiantes, la forma de evaluación que implementamos, y cómo vamos a continuar el año próximo. Nos interesa también compartir esta experiencia para escuchar todos los aportes que puedan contribuir al desarrollo y al enriquecimiento de nuestro trabajo.

La interdisciplinariedad en las prácticas de lectura académica

La propuesta de lectura se realizó a partir de ejes de comparación que articularan los contenidos curriculares de las dos materias; es decir, la historia argentina con la problemática civilización y barbarie. Por eso, vinculamos la novela de Laura Alcoba con la lectura de textos como: “El matadero”, de Esteban Echeverría; algunos fragmentos de *Facundo*, de Domingo Faustino Sarmiento; “Casa tomada”, de Julio Cortázar; “La fiesta del monstruo” de Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares, y “Cabecita negra”, de Germán Rozenmacher. Es decir, resignificamos la problemática cultural planteada por Sarmiento desde una perspectiva histórica para configurar una serie no solo literaria, sino también de acontecimientos históricos significativos como la lucha entre unitarios y federales, el peronismo y la última dictadura militar.

Las categorías teóricas provenientes de la teoría y la crítica literarias elegidas para el análisis, y que luego funcionaron como ejes de comparación, fueron la representación del “otro”, la vinculación entre el ámbito público y el ámbito privado, y el uso de los lenguajes.

En primer lugar, se propuso a los estudiantes la selección de un corpus para realizar una lectura intertextual. Un grupo de estudiantes seleccionó los textos de E. Echeverría y D. F. Sarmiento para ponerlos en diálogo con *La casa de los conejos*. Mientras que a otro grupo de estudiantes le interesó vincular la novela con los cuentos de J. Cortázar, J. L. Borges y A. Bioy Casares, y G. Rozenmacher. Luego, se programaron una serie de clases de PHA y del TLE para analizar de forma intertextual el corpus. En ambas materias, se leyeron en clase algunos capítulos de la novela. Posteriormente, cada profesora trabajó individualmente a partir de los ejes de análisis planteados y del contexto histórico de producción.

Por una parte, en las clases del TLE, la lectura de la novela en relación con el corpus seleccionado permitió a los estudiantes comprender el uso de procedimientos

literarios para construir un texto ficcional. Por otra, en las clases de PHA se analizaron los problemas históricos que atraviesan la cultura argentina. En este sentido, la propuesta de lectura a partir de las categorías teóricas mencionadas permitió interpretaciones que conciben el hecho literario como un producto cultural atravesado por las *representaciones* de los acontecimientos y las experiencias históricas.

Con respecto al primer eje de análisis, referido a la representación del “otro”, los estudiantes analizaron la construcción de los personajes como actores sociales incluidos en bandos políticos: unitarios y federales, peronistas y antiperonistas, militares y montoneros. Luego, mediante una serie de preguntas que se fueron generando en las clases como, por ejemplo, quiénes eran considerados los “civilizados” y quiénes los “bárbaros”, en cada caso, se resignificó la problemática civilización y barbarie para ponerla en cuestión. Vale decir: para concebirla como una *construcción ficcional más dentro de la literatura nacional*, pero cuyos efectos discursivos han excedido la praxis estética y han provocado debates culturales en el ámbito público. En este sentido, la comprensión de la crítica que hace Arturo Jauretche de la dicotomía planteada por Sarmiento en su *Manual de zoncetas argentinas* fue un aporte crítico que generó una serie de debates en torno a las relaciones entre literatura y política. Además, se analizaron las voces narrativas que se construyen en los relatos y cómo la figura del narrador va configurando un punto de vista que se asocia con los sectores populares, en algunos casos, y se distancia de estos, en otros. En la novela de Alcoba, la representación del “otro” está narrada desde la mirada de la niña que vive en la clandestinidad. Se construye una lógica de amigo-enemigo / militantes-militares a partir de la cual la narradora caracteriza de modo “fantástico” a los militares como “monstruos” que amenazan y crean “el terror” como mecanismo del poder dictatorial.

En relación al segundo eje de análisis, a la vinculación entre el ámbito público y privado, la lectura se orientó en cada uno de los relatos hacia la construcción de los espacios y los territorios. El grupo de estudiantes que trabajó “El matadero” con *La casa de los conejos* propuso una lectura a partir del texto de Ricardo Piglia, “Echeverría y el lugar de la ficción”, sobre el “peligro” de la libre circulación de los cuerpos en espacios o territorios enemigos. Mientras que, el grupo de estudiantes que analizó la novela con “Casa tomada” y “Cabecita negra”, utilizó el término “invasión” del espacio privado (la casa), para trabajar con los cuentos y, de manera metafórica, interpretaron que en la novela de Laura Alcoba la política, que corresponde a la esfera de lo público, “había invadido/había tomado” literalmente la vida privada de los personajes. También se cuestionó la problemática sarmientina,



ya que quienes generaban “el peligro”, “el terror” o “la invasión” representaban, en algunos textos, a los “bárbaros” y, en otros, a los “civilizados”, sin importar a qué bando político pertenecieran. Es decir, se evidenció nuevamente que la dicotomía forma parte de una construcción discursiva utilizada políticamente en diferentes momentos históricos.

En relación con el eje de análisis correspondiente al uso de los lenguajes, se trabajó a partir de la diferenciación entre los lenguajes utilizados por diferentes sectores sociales, políticos y culturales representados en las narraciones literarias. Con respecto a los textos del siglo XIX, reflexionamos sobre la oposición entre un lenguaje culto, alto (que corresponde al unitario, narrador de *Facundo*) y un lenguaje vulgar, grosero, soez y bajo (asignado a los federales, a “el Matasiete” y a los gauchos). En el caso de los textos vinculados al peronismo, la oposición de lenguajes se trabajó a partir de la representación que se hace de los personajes que pertenecen a las masas populares y los que pertenecen a las clases medias o altas.

La novela de Laura Alcoba, sin embargo, suscitó otro tipo de análisis que se orientó, fundamentalmente, al uso del lenguaje y su relación con la política. Por ejemplo, la terminología utilizada por los personajes que viven en la casa de los conejos representa un código que funciona dentro del espacio compartido por los militantes. En ese aspecto, el lenguaje, al igual que la casa, se convierte en clandestino: se crea “el embute”. Es importante señalar que los estudiantes advirtieron que hay una especie de doble registro en el funcionamiento del lenguaje: aquello que puede ser dicho de un modo explícito y aquello que debe ser silenciado, censurado o enmascarado en el lenguaje y que se mantiene implícito. A partir de esta reflexión, se pudo trabajar en los textos literarios los conceptos de: opacidad, ideología y artificio que se asocian a los usos del lenguaje. Y, de este modo, comprender también la antinomia civilización y barbarie desde otras perspectivas.

La interdisciplinariedad en las prácticas de escritura académica

La novela de Alcoba nos ayuda a pensar el tiempo histórico de la historia reciente. Nos muestra que las periodizaciones en la historia no están dadas “naturalmente”, sino que son decisiones que toma el historiador a partir de las preguntas que les hace a la época en que se desarrolla el problema que quiere analizar. Además, nos permitió reflexionar sobre cierta metodología que puso en juego la dictadura: ese juego perverso y exitoso de mostrar y no mostrar, de decir pero no tanto. En relación

a esta cuestión, fue muy importante la lectura de *Poder y desaparición*, de Pilar Calveiro, para pensar las relaciones entre historia y memoria. En las clases de PHA, además, se realizó un trabajo intertextual con la película *Infancia clandestina*.³

El proyecto interdisciplinario se concretó en informes de lectura que fueron evaluados en ambas materias a partir de la participación en clase, los resúmenes, borradores y, fundamentalmente, a partir de un trabajo de reformulación de los textos teóricos incluidos en la bibliografía, es decir, de los textos históricos que corresponden a PHA y de los textos críticos del TLE. Estos sirvieron de marco teórico para abordar la representación de la última dictadura militar en *La casa de los conejos*.

Nos interesa ahora detenernos en el proceso de la producción escrita que realizaron los estudiantes a partir de la lectura y el análisis de los corpus textuales seleccionados. Además, también incorporar al presente trabajo algunos fragmentos de los textos elaborados por los estudiantes. Las citas que siguen a continuación pertenecen a los informes de lectura que fueron escritos por los estudiantes de PHA y del TLE del primer semestre del año 2015:

En “El matadero” se caracteriza a la “chusma federal” que representa la barbarie: los gauchos, las negras, y los campesinos brutos. Y se describe a Matasiete como hombre de pocas palabras y mucha acción, cuya violencia representa al régimen rosista que tortura al joven unitario. En cambio, en *La casa de los conejos*, se describe otra época histórico-política de la Argentina, donde la barbarie está representada por los militares que estaban “armados hasta los dientes” como los describe la niña de siete años, que persiguen, torturan y matan a aquellos que consideran “subversivos”. Como afirma J. P. Feinmann en su texto “Civilización y Barbarie”, la violencia ejercida por parte de la civilización se legitima en nombre de valores que se consideran constructivos para la sociedad y el triunfo de estos ideales implica la destrucción de los diferentes. En la novela de Alcoba, los militares representan también el “orden civilizado” que se impuso con el llamado “Proceso de Reorganización Nacional” (Rocío Milagros Rodríguez).

La casa de los conejos lleva ese nombre porque la actividad oficial de la casa era el criadero de conejos pero gracias a esta actividad se justifica la otra obra: la construcción del *embute* que sirve para imprimir y reproducir la publicación de “Evita montonera” (Abigail López).

³ Ávila, Benjamín (2012). *Infancia clandestina* [película]. Argentina.



El matadero y el criadero de conejos representan lugares donde se matan animales. En el primero, se atrapa y se degüella al unitario como si fuera un animal. En la novela de Laura Alcoba, los militares representan a “los cazadores de conejos” (Carla Olaizola).

En su libro, la autora intenta recrear la experiencia de una niña de siete años que narra su infancia durante la clandestinidad de sus padres, dos militantes montoneros. Por un lado, está la cuestión del secreto que condiciona lo que ella podía decir y hacer. Esto le provocaba estados de miedo e inseguridad. En este texto se puede leer cómo la política irrumpe en la vida privada de los personajes y distorsiona los roles establecidos de la familia tradicional. La niña se muestra sensible ante el mundo que la rodea y que la obliga a comportarse como lo que no es: una adulta. Y, que la castiga por ser lo que es: una niña (Natalia Campostrini).

Laura estaba segura de que los padecimientos que sufría, por ejemplo: faltar a la escuela, pasar poco tiempo con su madre, tener que visitar a su padre en prisión, cambiar constantemente de casa sin saber siquiera a dónde iba; eran culpa de los militares y de la ineficacia que había tenido Isabel Perón en su mandato. Ante el hecho de tener que cambiar su identidad, se plantea si acaso ella también era buscada: “¿Pero podría ser yo la hija de un militar? [...] ¿Podría haber sido la hija de López Rega, el brujo? No, menos aún, por supuesto que no, ese hombre es un asesino cínico y perverso, todo el mundo lo sabe, y solo podría engendrar monstruos. Y yo no creo ser un monstruo, no. ¿Pero qué podría responder, entonces? ¿Cuál es, al fin y al cabo, mi nombre? (2008:68)” (Patricia Molina).

Conclusiones

Nos hubiese gustado compartir los textos completos, quizás en otra instancia los estudiantes puedan leer sus producciones y organizar debates en torno a otras problemáticas. Por eso, pensamos que para el próximo año se pueden abordar otros textos literarios y problemas históricos a partir de la categoría teórica de representación desde el Proyecto de Lectura Interdisciplinaria del TLE y PHA. Están en preparación los materiales de ambas cátedras que se utilizarán el año que viene y ya nos estamos organizando para continuar el Proyecto a partir de parejas pedagógicas formadas por profesores de las dos materias.

Creemos que este modo de ejercer la práctica docente a partir de la conformación de equipos interdisciplinarios contribuirá a la formación académica de los estudiantes como futuros profesionales que puedan desarrollar sus propias prácticas y saberes específicos desde una concepción humanística, que les permita una vinculación con la comunidad, la cultura, la vida democrática, y que los comprometa con nuestro país y su tiempo histórico.

Bibliografía

AAVV. (s.f.). *Anexo: Civilización y Barbarie*. Material elaborado por la cátedra del Taller de Lectura y Escritura. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Alcoba, Laura (2014). *La casa de los conejos*. Buenos Aires: Edhasa.

Ávila, Benjamín (2012). *Infancia clandestina* [película]. Argentina.

Calveiro, Pilar (1998). *Poder y desaparición*. Buenos Aires: Colihue.

Foucault, Michel (2003). *Genealogía del racismo*. Madrid: Akal.

López Casanova, Martina y Sozzi, Martín (2014). *Taller de lectura y escritura. Fuentes y textos propios en el inicio de la formación universitaria*. Florencio Varela: UNAJ.

Traverso, Enzo (2007). "Historia y memoria. Notas sobre un debate". En *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Las rupturas en *Plop* y *Distancia de rescate*: la narración como crítica social

Amaranta Gentile - Emiliano Orlante

Introducción

Muchas veces, las obras literarias de los escritores argentinos contemporáneos quedan relegadas momentáneamente del canon por los clásicos. No hace falta más que mirar los programas de las materias de cualquier institución de educación superior en Letras del país para percibir que el lugar asignado a la actual narrativa es, más bien, marginal. De hecho, si logran ser considerados, estos textos son analizados en algún seminario de especialización o son incluidos como novedad o exotismo en algún programa de grado.

En este sentido, las Jornadas del Taller de Lectura y Escritura de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), producen las condiciones necesarias para que podamos relevar y dar cuenta de dos de estas producciones literarias que ya le sugieren fuertemente a la crítica estudios y análisis rigurosos, más que menciones y comentarios celebratorios. Al respecto, cabe mencionar que la escritora, crítica y docente Elsa Drucaroff, a través de su trabajo *Los prisioneros de la torre*¹ y de muchos otros estudios que publicó, es una de las primeras que empezó a profundizar en los estudios literarios de esta narrativa argentina contemporánea.

Si bien las novelas *Distancia de rescate* (2014), de Samanta Schweblin² y *Plop*

1 Drucaroff, Elsa (2011). *Los prisioneros de la torre*. Buenos Aires: Emecé.

2 Samanta Schweblin nació en Buenos Aires en 1978. En 2002 publicó su primer libro, *El núcleo del disturbio*, y por él recibió los premios Haroldo Conti y Fondo Nacional de las Artes. Luego editó *Pájaros en la boca*, *Distancia de rescate* y *Siete casas vacías*, que fueron traducidos a varias lenguas. En la actualidad reside en Berlín, Alemania.



(2002), de Rafael Pinedo³ distan doce años en cuanto a su fecha de publicación y no forman parte de ninguna constelación crítica, son claros exponentes de una literatura de trazo rupturista y analítico. Esto puede relacionarse, por ejemplo, con la figura del narrador en ambas obras. Su construcción, a partir de la perspectiva de los personajes (*Distancia de rescate*) o de las observaciones indeterminadas (*Plop*), porta una visión parcializada de los hechos que, al mismo tiempo, repercute en el conocimiento que el lector podría tener de la ficción.

Desarrollo

En su artículo “El narrador” (1936), Walter Benjamin examina que la literatura del siglo XX ha comenzado a marcar un giro significativo con respecto a la construcción de la narración. De hecho, señala que el narrador omnisciente, al estilo de Balzac, ha quedado desfasado. En este sentido, las condiciones materiales de producción en el período del capitalismo tardío contribuyeron enormemente a la desaparición de este narrador. La fragmentación y la especificidad en todas las esferas de la sociedad, especialmente la del trabajo, han modificado la manera de percibir la realidad objetiva. De una armónica observación de una totalidad a comienzos del siglo XIX, hemos pasado a una visión fragmentaria. El hecho u objeto no puede ser percibido en su totalidad, debido a la atomización de las condiciones; cada sujeto ahora puede dar cuenta de un objeto a partir de su visión subjetiva, que está condicionada por la actividad que realiza dentro del complejo social.

En *Distancia de rescate* tenemos dos narradores (Amanda y David), los cuales presentan los hechos a través de un diálogo: David intenta ubicar, a partir de los hechos experimentados por la moribunda Amanda, “el punto exacto” de su declive. Veamos esta cita:

Son como gusanos.

¿Qué tipo de gusanos?

Como gusanos, en todas partes.

³ Rafael Pinedo nació en Buenos Aires en 1954 y murió en 2006. *Plop* fue su primera novela, y por ella ganó el premio Casa de las Américas. En 2013, se publicaron *Frío* y *Subte*, obras que pueden leerse como una trilogía con *Plop*.



El chico es el que habla, me dice las palabras al oído. Yo soy la que pregunta. ¿Gusanos en el cuerpo?

Sí, en el cuerpo.

¿Gusanos de tierra?

No, otro tipo de gusanos.

Esta estructuración de la narración circunscribe a la vez el conocimiento del lector al de los propios personajes-narradores, problematizando el modo tradicional de narrar. En esta novela corta, los narradores son muy diferentes al mencionado narrador decimonónico en dos sentidos: por un lado, el narrador ya no está por encima del personaje principal. Al estar contaminados por la visión de los protagonistas, su conocimiento superior de los hechos ha quedado eliminado. Por otro lado, el lector deja también de tener poder sobre las acciones del protagonista; su superioridad del conocimiento de la ficción está directamente relacionado con la figura del narrador, por eso, al tener una visión parcializada de los hechos, el narrador no puede transferirle al lector parte de su supremacía ficcional.

En este aspecto, podríamos decir que la construcción literaria de *Distancia de rescate* está en completa relación con el desarrollo de las condiciones materiales de producción: tanto el narrador como el lector, al moverse solo por el plano material de los hechos que vivencia el héroe, han descendido del ideal de conocimiento ficcional, tornándose, al mismo tiempo, más realistas, como los seres humanos en el capitalismo tardío, cuyo conocimiento surge de una experiencia fragmentada.

De hecho, gracias a esta operación, el lector se ve inmerso en una atmósfera fantástica, sin percibirla apenas. En otras palabras, como los personajes aquí son pueblerinos, las creencias populares-sobrenaturales forman parte de un imaginario que se le presenta al lector como una realidad dada, prácticamente inobjetable. Sin embargo, en el comienzo del desenlace, David—uno de los narradores— se distancia del elemento fantástico establecido desde el inicio del relato. De este modo, deja expuesta la creencia popular y sobrenatural sobre la causa de las enfermedades en la población y genera el espacio para el argumento lógico. Para lograr esto, el personaje-narrador hace un movimiento pendular dentro de la narración: deja su representación de la realidad (la realidad enajenada del personaje) y pasa a tener forma, por unos momentos, de narrador omnisciente. Con este procedimiento, los factores mágicos se disipan por la intervención del elemento racional, propio del narrador tradicional, y comienza a sugerirse un argumento científico que

explica las numerosas enfermedades en el pueblo: todas esas deformaciones son consecuencia de un sistemático daño humano hacia los recursos naturales. En este sentido, la “distancia de rescate” la efectúa uno de los narradores, ya que, al distanciarse de su realidad inmediata, “rescata” al lector de la bruma fantástica y de creencias supersticiosas instalada por los narradores a través de su larga conversación:

Carla vino a verte en cuanto se enteró de que te habían traído otra vez a la salita. Pasaron siete horas, desde tu desmayo hasta la visita de Carla, y más de un día desde que el momento de la intoxicación. Carla cree que todo esto está relacionado con los chicos de la sala de espera, con la muerte de los caballos, el perro y los patos, y con el hijo que ya no es su hijo pero sigue viviendo en su casa. Carla cree que todo es culpa suya, que cambiándome esa tarde de un cuerpo a otro cuerpo ha cambiado algo más. Algo pequeño e invisible, que lo ha arruinado todo.

David muestra aquí esa separación de lo fantástico que mencionamos (tengamos en cuenta que a quien llama Carla es su madre, y el hijo que menciona es él mismo), pero también muestra lo difícil que es lograrlo, es decir, sostener ese salirse de la creencia popular. A la vez, este distanciamiento de la atmósfera fantástica brinda las condiciones para la intervención crítica, ya que la introducción de esa explicación racional posibilita el análisis en el plano concreto de la narración a partir de la mediación artística.

Por eso, en esta novela está presente lo que no se dice, el relato de lo que pasa, pero sin interpretación de hacia dónde, de por qué, lo que se relaciona con el narrador que ya caracterizamos, que no nos hace conocer lo que pasa sino que nos sumerge en su modo de ver el mundo a partir de lo que sucede en cada momento.

Hacia el final, la hija de Amanda, Nina, aparece en los gestos de David, el narrador que recién citamos. Su mirada es intimidante, y nos lleva a lo ominoso. Aparece el momento de verdad, donde el sentido artístico ficcionaliza nuestros miedos. La sospecha de que algo está demasiado mal aparece cuando se fija la posibilidad del peligro, cuando la amenaza es más evidente. En esta situación se vuelve a instalar el elemento fantástico del que ya hablamos, gracias al cual la transmutación de un espíritu de un cuerpo a otro es ya no posible, sino real.

La distancia de rescate y el hilo que la sostiene desaparecen, porque desaparecen las mujeres adultas, quienes están atentas a la tensión del hilo, a ese peligro latente



de enfrentar la realidad. Quedan los hombres, pero los hombres se escapan de la realidad, no están en ella. Los miedos más concretos, cuyo origen probablemente esté ligado al imaginario colectivo más pesimista sobre el futuro de los recursos naturales, se vuelven realidad en la ficción, y los hombres huyen. Más adelante retomaremos esto.

En cuanto a *Plop*, la narración presenta un futuro apocalíptico, distópico, lleno de deshechos; y las palabras parecen también deshechos, en ese futuro que puede leerse como lo que efectivamente va a pasar después de lo que muestra como realidad posible la novela de Schweblin: las advertencias se hicieron realidad. La narración se estructura en muchas oraciones breves que brindan información fragmentada, y que forman parte de capítulos también breves. Esto puede leerse como una marca de ruptura, de corte, tanto en relación a la semántica del texto como a lo que concretamente se cuenta que sucede en este universo ficcional: el mundo está cortado, lastimado, no hay mucho más que decir, solo contar.

Observamos en esta obra un gran trabajo con la noción de tiempo, ya que se crea un relato cronológico que pone a prueba el conocimiento del lector en cuanto a lo que sabe de su tiempo y a lo que estima que va a pasar, pero, a la vez, hay un retorno a comportamientos primitivos. El cuerpo se vuelve también deshecho de alguna forma, y ya no hay territorio por cuidar, ni propio, ni ajeno, solo queda sobrevivir. “Aquí se sobrevive”,⁴ dice uno de los jefes de las brigadas de estas tribus nómades futuristas-primitivas (claro oxímoron que describe a los personajes), y empieza la negociación para poder seguir. No se sabe seguir qué, ¿viviendo? ¿Avanzando? ¿O solo contando? Si bien el narrador parece ser omnisciente (está en tercera persona del singular y fuera de los hechos que narra) muestra falencias a la hora de proveer información sobre la ficción, de hecho la información queda supeditada a las inferencias que pueda establecer el lector, es decir, el conocimiento de la ficción va a depender más del lector que de lo que le puede decir el narrador, como en *Distancia de rescate*. Se sigue contando, entonces, porque la novela comienza con un prólogo que relata la muerte del personaje protagonista, Plop, y a partir de allí se narra su vida circularmente, se cuenta todo lo que le pasó para llegar de nuevo a morir, en el final de la novela.

Como dijimos, las palabras son casi deshechos. Pero saber leer (y escribir), da paradójicamente un lugar de poder en el imaginario de estos personajes. Las

4 Pinedo, Rafael (2015). *Plop*. Buenos Aires: Random House.

vivencias de los viejos tienen relación con otro tiempo, y muchas de ellas se transmiten con palabras distintas a las que manejan los jóvenes, y de las cuales estos se ríen: “contaminación”, “plantas”, entre otras. Muy pocos de los viejos saben leer y escribir, y son los únicos del grupo que tienen esas herramientas. La vieja Goro, quien “se apropia” de Plop y le da así la posibilidad de vivir, es respetada y admirada porque tiene hojas con palabras, y sabe leerlas. En un pasaje, todo el grupo está celebrando no se sabe qué. Los mayores tienen derecho a comer un hongo que “hace soñar”. La vieja Goro anuncia, en su trance de hongos, que “va a leer”; en pocos minutos, se reúnen todos para escuchar esa lectura, con profundo respeto y silencio:

Con una voz que él no había escuchado nunca, sonora, clara, empezó a leer:
-Hace diez o quince mil millones de años, el Universo estaba atestado, aunque no había galaxias ni estrellas ni átomos. Ni siquiera núcleos de átomos.

Había solo partículas de materia y de antimateria.

Y luz, llenando el espacio de modo uniforme. Aunque todavía no existía el espacio, tampoco existía el tiempo.

El Universo debía estar a, por lo menos, un trillón de grados. A esa temperatura, las partículas de materia y antimateria se transforman continuamente en luz, y desde la luz eran creadas de nuevo. Mientras tanto, todas estas partículas estaban escapando, alejándose unas de otras, tal como lo hace ahora la galaxia.⁵

En las dos obras analizadas, observamos que la realidad se impone sobre la evaluación que se pueda hacer de ella. Ni los hechos ni los personajes son juzgados por los narradores. Dijimos que esto tenía que ver con el tipo de narrador que las obras presentan. Pero, además, creemos que se conecta con la relación discursiva entre el peligro de los desastres posibles en la realidad objetiva y la literatura que, como emergente social, toma esos sucesos posibles y los vuelve ficcionalmente reales, con el peligro que conlleva crear a partir del miedo relacionado con las posibilidades concretas de los desastres naturales.

⁵ *Ibíd.*



El discurso poético en ambas obras está orientado a la crítica de los espacios en los que los personajes se desenvuelven, pero esos espacios no están señalados desde la realidad objetiva, el lector no los conoce. Podemos ubicar campo y ciudad en *Distancia de rescate*, o ruinas de estos en *Plop*, pero no podemos decir dónde (ni tampoco cuándo) suceden las narraciones. Los personajes, a su vez, representan esos espacios, y se mueven en ellos. Al no haber especificidad en la ubicación espacio-temporal las críticas que se realizan pueden universalizarse, y por eso se vuelven hacia las sociedades, hacia el ser humano.

En este sentido, una crítica social que se evidencia es la ausencia del hombre, representado en la novela de Schweblin en la ausencia del estado, además de la de los maridos, que son nombrados pero aparecen recién al final, y que lo hacen huyendo. En ambas obras se percibe que no hay un Estado que regule, que ayude, que prevenga. En una sociedad patriarcal, esto genera un clima de indefensión: frente a la realidad más terrible, donde los peores pronósticos sobre los recursos naturales del planeta se concretaron (en *Plop*) o lo están por hacer en lo inmediato (en *Distancia de rescate*) los personajes están solos, separados, alineados; las mujeres (que cuidan, que crean, que cuentan, que leen) pueden (y de hecho lo hacen) ponerle el cuerpo a las luchas, pero no se les permite tomar el lugar de autoridad social depositado en el hombre o en el Estado. En teoría, ellos son quienes podrían, desde ese lugar, preparar la defensa frente al desastre.

En *Distancia de rescate*, el punto exacto en el que comienza la contaminación es cuando nacen los gusanos: ¿pero cuándo empezó la debacle? ¿Cuál es el momento en el que todo empieza a decaer? ¿Lo cambiaríamos si pudiéramos, si solo dependiera de nosotros mismos? En *Plop*, ni siquiera está presente la idea de cuestionar qué dio inicio a ese mundo devastado.

La mediación artística, entonces, a través de la creatividad del ser humano, permite el planteo de temáticas tenebrosas, pero en estas novelas genera un escepticismo que no muestra la posibilidad de mejorar esa realidad. Se crea un universo escéptico que puede leerse como una advertencia, y no como un mundo que no pueda torcer el rumbo de su historia. La labor estética de estos escritores genera que, al cerrar las posibilidades de modificación de la realidad de la historia que relatan, ese cambio de rumbo quede en la praxis humana, es decir, que las condiciones materiales deben modificarse en el mundo de los lectores.

Para finalizar, queremos mencionar que ambas novelas pueden ser exploradas desde muchos otros ejes, y que aquí solo nos aproximamos a algunas lecturas posibles.

Bibliografía

Drucaroff, Elsa (2011). *Los prisioneros de la torre*. Buenos Aires: Emecé.

Pinedo, Rafael (2015). *Plop*. Buenos Aires: Random House.

Schweblin, Samanta (2004). *Distancia de rescate*. Buenos Aires: Interzona.

Lecturas no domesticadas: la revista *Fierro* en los años de la recuperación democrática (1984-1987). Andamios de un proyecto en construcción

Andrea Steiervalt - Andrea Vilariño - Elena Vinelli - Laura Kaplan - Leticia Otazúa - Nelson Leone - Pablo Castro

Andamios 1

Nos proponemos presentar un proyecto de investigación que fue pensado a partir de una investigación previa: “Representaciones y manifestaciones de lo popular en la literatura argentina, el cine argentino y otros discursos sociales”,¹ que se había ocupado de abordar algunas de las formas en las que lo popular ingresa en el ámbito del discurso literario y en otros lenguajes: las relaciones entre literatura y cine, entre literatura y discurso del periodismo, entre literatura e historieta. En ese marco, nos habíamos centrado en el trabajo de transposición de una serie de historietas de la sección “La Argentina en pedazos”, que en la revista *Fierro* había dirigido el escritor Ricardo Piglia, quien escribió allí una serie de ensayos breves sobre el texto literario en el que se basaba cada una de las historietas.

Entre esos prólogos y la plasmación de la historieta, se configura una lectura “no domesticada”: una lectura no habitual, no consensuada, desobediente al canon. Una lectura que hace partícipe al lector, desde el momento en que es el que debe reunir los enlaces implícitos entre la lectura que hace Piglia en sus ensayos y la lectura o *interpretación*² que hace la historieta de cada texto literario, en ambos casos. Tampoco figuran en *Fierro* los textos de partida, que harían parte

1 Dir. Martín Sozzi, UNAJ, 2012-2014.

2 Usamos este término en el sentido que le da Piglia en “Sobre la interpretación. Notas para una conferencia”: “Un relato siempre puede ser interpretado, es decir, vuelto a narrar [...] Muchas veces a un relato se le responde con otro relato –que no lo anula pero lo contradice o lo complementa– y esa red de narraciones que se contraponen es una de las líneas centrales de la historia de la cultura [...] Recordemos, en fin, como señalaba Carlo Ginzburg (en *Ojazos de madera*) que la palabra latina *interpretatio* significa traducción: “La narración razona con ejemplos –argumenta con argumentos– y siempre se la puede traducir, es decir, volver a narrar, en otro tono, con otro lenguaje”. Cfr. Ricardo Piglia (2015) “Sobre la interpretación. Notas para una conferencia”. En Romero, J. (ed.) *Las máquinas ficcionales de Ricardo Piglia*. Buenos Aires: Corregidor, pp. 192 y 195.

de las competencias del lector. Es el lector de *Fierro*, entonces, el que reúne esas visiones fragmentarias que ponen en cruce y en tensión incluso la heterogénea materialidad (verbal, icónica, gráfica) como expresión del incipiente avance y reposicionamiento de los lenguajes no canónicos, tal cual era entonces el caso de la historieta en el escenario nacional.

Asimismo, la diversidad de manifestaciones y de lenguajes se entramó con el rictus de la violencia como eje temático rector para la selección de textos a incluir en la serie.³ Es decir, la temática de la violencia y la diversidad genérica rigieron el criterio de la conformación de un corpus que, en aquel entonces, socavaba los supuestos que sustentaban la conformación de un canon tradicional, instaurando un idea de serie renovadora que integraba la “alta” literatura y los géneros masivos y populares (el tango en la serie literaria); práctica sutilmente perturbadora que Piglia continuó proponiendo en las numerosas colecciones que supo dirigir. De aquel primer trabajo, puede leerse una entrevista a Juan Sasturain, que publicamos como homenaje a la revista *Fierro* cuando se cumplieron 30 años de su primer número (1984-2014).

Andamios 2

Para este nuevo proyecto que hoy presentamos, adoptamos parte del título de aquel artículo: “Lecturas no domesticadas. La revista *Fierro* en los años de la recuperación democrática”.⁴ Nos proponemos ahora ampliar el marco de análisis con el objeto de recuperar y redimensionar los resultados de la investigación precedente a partir de un contexto más amplio.

3 Entre otras adaptaciones, la sección aludida presentó: “El Matadero”, de Esteban Echeverría; *Los dueños de la tierra*, de David Viñas; *Mustafá*, de Armando Discépolo; “Las puertas del cielo”, de Julio Cortázar; “Un fenómeno inexplicable”, de Leopoldo Lugones; “La gallina degollada”, de Horacio Quiroga; *La gayola*, de Tuegols y Taggini; *Cabecita negra*, de Germán Rozenmacher; “Historia del guerrero y de la cautiva”, de Jorge Luis Borges; *Boquitas pintadas*, de Manuel Puig; “La agonía de Haffner, el rufián melancólico”, de Roberto Arlt; *Operación masacre*, de Rodolfo Walsh; “Cavar un foso”, de Adolfo Bioy Casares.

4 Vinelli, Elena, Vilariño, Andrea, Castro, Pablo, Cruz, G. y Steiervalt, A. (2014). “Lecturas no domesticadas. 1984-2014: a 30 años de *Fierro*”. Entrevista a Juan Sasturain. En *Miradas al Sur*, año 7, (341), 29 de noviembre, pp. 46 y 47.



Los estudios críticos delimitaron tres etapas de *Fierro*⁵ en relación con la impronta de la “función-jefe de redacción”. Trabajaremos sobre la primera de ellas: *Fierro. Historietas para sobrevivientes* (1984-1987), que contó con la dirección de Juan Sasturain y el diseño de Juan Manuel Lima, bajo la dirección general de Andrés Cascioli. Fue el momento fundacional de la revista y el que demarca la consolidación del proyecto y el derrotero de los momentos subsiguientes (1988-1992): el de las gestiones de Marcelo Figueras y, luego, de Pablo de Santis.

A partir de la publicación de su primer número (septiembre de 1984), la revista configuró un territorio propio constituido por tres líneas editoriales centrales:

- a) una línea que recuperaba a los autores de la tradición de la historieta nacional difundidos en Europa (Trillo, Muñoz, Sampayo, Altuna, entre otros);
- b) otra que presentaba la mejor producción italiana, española y francesa de fines de la década del setenta y
- c) una tercera línea que publicaba a una nueva generación de dibujantes y guionistas que renovarían el panorama de la historieta nacional.

En este sentido, consideramos que la propuesta de *Fierro* produce, por un lado, un desplazamiento en relación con la tradición de la historieta argentina e instala una nueva perspectiva del género; por otro lado, en cuanto al contenido de sus publicaciones, establece un diálogo tanto con la literatura como con la historia argentina en el contexto de la posdictadura y de los primeros años de la recuperación democrática; consideramos que dicho diálogo se articula con la idea de reflexionar y revisar ciertas miradas sobre la literatura y la historia, desde una perspectiva política particular entendida como una “lectura no domesticada”.

Dicho diálogo se construye tanto desde las notas reflexivas (constituidas por editoriales, ensayos y columnas de divulgación, entrevistas, correo de lectores) cuanto desde la *discursividad* gráfica de las historietas y la práctica de la transposición. Mirada desde hoy, la revista *Fierro* se configura como “un bien

5 Vázquez, Laura (2010). “Historietas para sobrevivientes: *Fierro*”. En *El oficio de las viñetas. La industria de la historieta argentina*. Buenos Aires: Paidós.

nacional y popular”,⁶ un lugar de reivindicación de la cultura argentina en el que se plasma también tanto la reflexión sobre la historieta, tanto como la práctica y producción de historietas de autores argentinos.

Andamios 3

En la década del sesenta, los desarrollos teóricos en torno a la cultura de masas y a la transposición de una diversidad de “lenguajes”, materiales y soportes abren las puertas a los estudios académicos vinculados con el género historieta en el campo disciplinario de la semiótica y los estudios culturales. El libro de Umberto Eco, *Apocalípticos e integrados*,⁷ fue reconocido como un estudio precursor respecto de la constitución de la historieta como objeto de estudio de la teoría y la crítica.

A su vez, en los sesenta, los mismos dibujantes y guionistas fueron configurando el reconocimiento cultural y académico de la historieta desde el momento en que entrecruzaron el discurso de la historieta con el de la reflexión teórica en diversas instituciones del campo cultural (revistas, bienales, encuentros). En este mismo sentido, la apertura de la Sociedad Civil de Estudios e Investigaciones sobre Literatura Dibujada (Socerlid), en 1964, convoca el interés de la academia francesa. En la Argentina, Oscar Masotta publica tanto historietas como textos teóricos de U. Eco, de O. Steimberg y del mismo Masotta en la revista *Literatura dibujada* (*LD*, 1968) y organiza, con David Lypszyc, la Primera Bienal Mundial de Historieta en el Instituto Torcuato Di Tella (1969). A partir de *LD*, las mismas revistas que alojan la historieta empiezan a proporcionar claves de lectura.

En la misma década, se abre en Roma un Archivo Nacional de la Historieta en torno al que se organizan encuentros universitarios; y, a su vez, el estudio de la historieta entra en las aulas académicas de Bologna: la universidad empezó entonces a trazar un límite entre la actitud crítica y la actitud nostálgica (la de la “bibliomanía”, en el decir de Umberto Eco).⁸ Hoy día, los estudios se dedican a la evolución del género y sus formas experimentales más actuales y complejas.

6 Sasturain en Vinelli, Vilariño, Castro, Cruz. y Steiervalt, *óp. cit.*

7 Eco, Umberto (2001 [1964]). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen-Tusquets.

8 *Ibíd.* (2005). “Introduzione al convegno ‘La linea inquieta’”. En Barbieri, D. (coord.) *La linea inquieta. Emozioni e ironia nel fumetto*. Roma: Meltemi.



Este giro sucede también en la Argentina: la universidad, particularmente, la Universidad de Buenos Aires, a partir de 1973 se apropia de los géneros que habían sido considerados (desde una visión adorniana) como “mercancía de entretenimiento”, “géneros de masa”,⁹ y luego “géneros alternativos” o bien “marginales”. O, como señala De Santis, “géneros menores”;¹⁰ es decir, la historieta, la fotonovela, el folletín, ligados a la cultura popular y el kitsch, establecen un diálogo de mutuas contaminaciones con la alta cultura, que ya había comenzado a mostrarse provocativamente desde pop art en la obra de Lichtenstein.¹¹

En la historieta en cuanto objeto de estudio convergen, hoy día, diversos enfoques teóricos: el análisis histórico cultural con procedimientos propios del ensayo autobiográfico o de la semidivulgación, la semiótica y el análisis del discurso.¹²

Andamios 4

Desde ese marco teórico, pero también desde los estudios sobre la memoria,¹³ nos proponemos abordar, en primer lugar, la idea de *revisitación del pasado* que hace *Fierro*, en tanto se construye como un lugar de recuperación de la memoria, al presentar los trozos de una cultura que ha estallado, una memoria selectiva que recupera los vestigios o los fragmentos de una cultura previa, atravesada por la violencia. En este aspecto, la sección “La Argentina en pedazos”, que se inaugura con “El matadero”, hace expreso su propósito de hacer “una historia de la violencia argentina a través de la ficción”.¹⁴ Propósito que no es ajeno al momento en que se gesta la revista: el de la recuperación democrática de nuestro país.

En segundo lugar, abordaremos el diálogo que la revista establece con la literatura a partir de dos modalidades: la transposición a historieta de textos de la literatura

9 Rivera, Jorge B. (1992). *Panorama de la historieta en la Argentina*. Buenos Aires: Del Quirquincho.

10 De Santis, Pablo (1998). *La historieta en la edad de la razón*. Buenos Aires: Paidós.

11 Masotta, Oscar (1969). *Conciencia y estructura*. Buenos Aires: Editorial Jorge Álvarez.

12 En el medio local, los trabajos de J. Rivera, J. Sasturain, C. Trillo, G. Saccomano, P. de Santis, O. Masotta, O. Steimberg, L. Vázquez.

13 Cfr. Ricoeur, Paul (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid-Arrecife; Todorov, Tzvetan (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós - Asterisco; entre otros.

14 Piglia, Ricardo (1984). “Echeverría y el lugar de la ficción”. En *Fierro*, año I, (1), setiembre.



nacional y la reelaboración de géneros populares como el policial y la ciencia ficción.

A su vez, así como con la literatura, analizaremos aquellas producciones que dialogan con la historia argentina de la década de los setenta (como por ejemplo “La batalla de Malvinas” o “La triple B”).

Por último, nos proponemos revisar cuál ha sido la incidencia de la revista en el ámbito de la educación: es decir, estudiar sus efectos en recepción, tanto respecto de su diálogo con la historia argentina, como respecto del diálogo con la literatura. Es decir, relevar y revisar las lecturas críticas que ha generado incluso en el ámbito educativo formal, ya que se trata de un corpus constantemente retomado y utilizado didácticamente tanto por la escuela media, como por los estudios especializados y académicos.

Bibliografía

De Santis, Pablo (1998). *La historieta en la edad de la razón*. Buenos Aires: Paidós.

Eco, Umberto (2001 [1964]). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen-Tusquets.

____ (2005). “Introduzione al convegno ‘La linea inquieta’”. En Barbieri, D. (coord.) *La linea inquieta. Emozioni e ironia nel fumetto*. Roma: Meltemi.

Masotta, Oscar (1969). *Conciencia y estructura*. Buenos Aires: Editorial Jorge Álvarez.

Piglia, Ricardo (1984). “Echeverría y el lugar de la ficción”. *Fierro*, año I, n.º 1, setiembre.

____ (2015). “Sobre la interpretación. Notas para una conferencia”. En Romero, J. (ed.) *Las máquinas ficcionales de Ricardo Piglia*. (pp. 192 y 195). Buenos Aires: Corregidor.



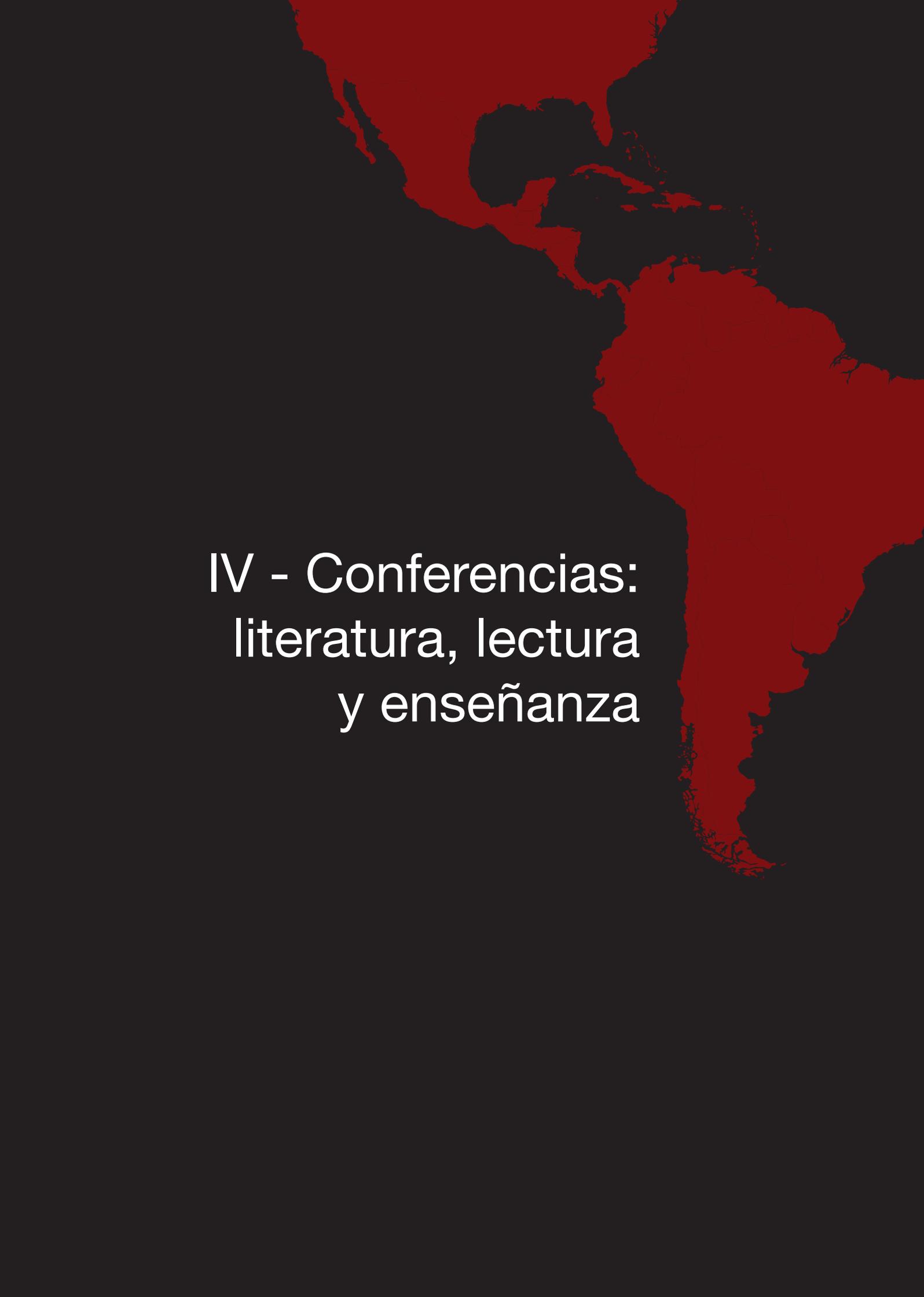
Ricoeur, Paul (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid-Arrecife.

Rivera, Jorge B. (1992). *Panorama de la historieta en la Argentina*. Buenos Aires: Del Quirquincho.

Todorov, Tzvetan (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós-Asterisco.

Vázquez, Laura (2010). "Historietas para sobrevivientes: *Fierro*". En *El oficio de las viñetas. La industria de la historieta argentina*. Buenos Aires: Paidós.

Vinelli, Elena, Andrea Vilariño, Pablo Castro, Cruz, G. y Steiervalt, A. (2014). "Lecturas no domesticadas. 1984-2014: a 30 años de *Fierro*". Entrevista a Juan Sasturain. *Miradas al Sur*, año 7, (341), pp. 46 y 47, 29 de noviembre.



IV - Conferencias:
literatura, lectura
y enseñanza

La enseñanza de la literatura en el último minuto

Sandra Gasparini
UBA

Decir que la docencia compromete intensamente el cuerpo no es una afirmación que se inscriba ni en la novedad ni en el mero plano de lo metafórico. Discos lumbares al borde de la hernia, contracturas cervicales, afecciones diversas en las cuerdas vocales y en la visión dan cuenta de esa imperceptible dedicación postural que ponemos en la inclinación permanente hacia los libros, hacia los escritos que corregimos los docentes y hacia los estudiantes sentados frente a nosotros. Muchas veces, no siempre, el paliativo lo constituye más la respuesta afectiva de parte del alumnado que las soluciones médicas. Compensaciones con las que vamos llenando los bolsillos enemistados con las grandes fortunas.

Hace 25 años que doy clases en instituciones escolares y universitarias. Mucho más tiempo aún he dedicado a la enseñanza de la literatura en ámbitos no institucionales. Lidié durante ese lapso con diferentes planes educativos y con los modos en que las distintas políticas entienden la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria, más reglada y burocrática que la universitaria. Estoy en condiciones de decir que jamás me sentí del todo cómoda con esas directivas, con esas formas maniqueas de entender la educación de futuros lectores competentes o bien felices *dilettantes*. Menos conforme estoy con la manera en que distintas políticas estatales han encarado la transición y articulación entre la escuela secundaria y los estudios superiores. A propósito, creo que ese lazo es el que se debe trabajar para solucionar el salto al vacío que dan la mayor parte de los estudiantes en sexto año, al menos en la provincia de Buenos Aires, cuando comienzan a cursar los ingresos a las universidades nacionales (entre paréntesis, corrijo: cuando “comenzaban” a cursar los ingresos a las universidades nacionales).

Pensaba hablar hoy sobre ese momento de crisis, de cambio, sin embargo, o más bien en consonancia con este planteo, diré algunas palabras sobre el ominoso silencio de los estudiantes: el gran enigma a resolver para mí en lo que va de los últimos, tres años. No me refiero a un silencio militante, a una huelga de brazos cruzados hecha a la ficción y el ensayo o a la crítica literaria. Pienso en esas caras entre divertidas, culposas e indiferentes cuando los docentes preguntamos: ¿leyeron?, ¿leyeron lo que habíamos acordado?, ¿cuántos de ustedes leyeron la novela, el cuento, el poema? La respuesta es el silencio o un par de manos levantadas, en el mejor de los casos.

¿En qué momento comenzó a ocurrir esto con mayor frecuencia en las aulas universitarias? Porque sin dudas comenzó a pasar en las de las escuelas secundarias primero. En este punto aclaro que se trata de dos cuestiones diferentes pero relacionadas: la formación de lectores competentes en la escuela secundaria y la formación de lectores críticos, investigadores y profesores en la universidad. Convengamos que se trata, por supuesto, de no leer lo acordado, de no leer esa literatura que debemos estudiar, ese texto crítico o teórico que nos perdemos de discutir, celebrar o denostar. Se trata, tal vez, en ese gesto, pienso, de eludir o de no valorar positivamente tanto el consenso como el disenso. Porque si no se lee lo acordado previamente no se puede discutir. Si se lee en clase, en caso de que el texto sea breve, se trata de una lectura de emergencia, no de una lectura que permita elaborar algún tipo de comentario rescatable para ponerlo a prueba en el diálogo o en una reelaboración escrita. Si esto sucede, es la minoría de los casos.

Mi pregunta a este respecto es si lo que falla es lo desajustadas que están la educación secundaria y universitaria entre sí y, a su vez, ambas en relación con el mundo, con las nuevas prácticas y sociabilidades, con nuevos modos de enseñanza para gente que, cada vez menos, quiere sentarse en un aula, escuchar, discutir y cada uno a su turno intercambiar pareceres. A su vez, lo comunitario campea en la colmena de las redes sociales, donde las voces no se escuchan, sino que se leen en las escrituras y los *gifs*, emoticones o memes. Es decir que la intención de debate cambió sus canales y no tiene como escenario habitual las aulas.

¿Cómo devolver el interés por la lectura de lo que gusta y de lo que no gusta en la enseñanza universitaria? ¿Cómo replantear de manera estimulante que lo que no nos resulta placentero tal vez nos sirva para pensar de otro modo, para



reactivar nuestro olvidado motor de disenso, que es, en definitiva, lo que produce pensamiento? Porque no se trata solamente de incorporar las bondades de la tecnología y democratizar el acceso a esas lecturas: los campus virtuales con la bibliografía obligatoria y alguna optativa que se han habilitado por ejemplo, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que es el caso que manejo, no evitan que el 80% del estudiantado asista con escaso conocimiento de lo que se está exponiendo o intentando discutir en las comisiones de trabajos prácticos. Incluso esa facilidad ha derivado en que algunos estudiantes reclamen que lo que no está colgado en internet es inaccesible y por lo tanto debe quedar afuera de las lecturas posibles. Si todo pasa por su existencia virtual en la web peligra un abordaje bibliográfico realmente completo en un trabajo de investigación.

Esta falta de entusiasmo por la lectura “obligatoria” de literatura en los claustros tiene su contracara en el éxito creciente de los ciclos de lecturas en librerías y cafés literarios, ámbitos que si bien han sido construidos a fuerza de convocatorias a través de las redes sociales y mediáticas recuperan la presencia, la voz del autor, la previa y el *after*, tan repletos de comentarios, intercambios y correas de transmisión entre escritores y lectores, entre escritores y escritores, entre lectores y lectores. Esta vuelta al fogón Hollywood, fogón Soho o fogón San Telmo –por no mencionar algunos en el Gran Buenos Aires (GBA)- es una práctica que echa por tierra la presunción de que “ya no se lee” o que “los jóvenes no leen” o la “literatura no interesa”. ¿Qué se pone en juego allí? ¿El ritmo seductor de la novedad? ¿Otra forma de sociabilidad entre pares habilitada por la era de las redes sociales? No lo sé, pero yo misma he encontrado allí una forma agradable, informal, descontracturada de compartir mi agrado o desagrado al escuchar de la boca del poeta o la narradora una historia que imagino contada para mí, ese día, en ese lugar, con ese compromiso del cuerpo, con, precisamente, el *grano* barthesiano *de la voz*: cuando la voz está como lengua y como música.

Vuelvo al ámbito de la enseñanza secundaria. En principio he notado que las actividades extraprogramáticas (descontracturadas, a contrapelo de la burocracia curricular) animan a los estudiantes a relacionarse más de cerca con la lectura. En lo personal, la invitación de escritores al aula, previa lectura y discusión de algunos textos de su autoría, genera empatía, impulsa la propia escritura de los estudiantes, los conecta con la idea del que el mundo de las ideas no se opone al cotidiano y es una manera de familiarizarlos con el acto creativo que implica no solamente la escritura sino también, por ejemplo, la elaboración de

objetos artísticos que refieran a esa práctica. Así es posible que se animen a formular preguntas sobre los textos, sobre las prácticas creativas, que participen activamente desde distintos saberes (desde la trasposición pictórica y escultórica de situaciones y personajes hasta su recreación gastronómica o utilitaria). Familiarizar es, no obstante, un primer paso. Un paso al fin, pero insuficiente. Es el comienzo de un proceso que habrá que ir elaborando día a día para lograr conseguir nuevos adeptos. El siguiente es revisar el currículo y desconfiar de las soluciones fáciles a las que han echado mano las políticas educativas los últimos 20 años. No siempre un tema de “actualidad” es la solución para captar nuevos lectores. No siempre los “temas de los adolescentes” son el estímulo correcto para atraer a quienes quieren conocer otros mundos diferentes de los figurados en el Whatsapp, en el boliche o con la ayuda de la cerveza en la esquina. Sí, intuyo –pero es solo una intuición–, la calidad y la adecuación de un texto al nivel de lectura de los grupos con los que se trabaja puede ser un acercamiento más real.

El crecimiento de las novelas juveniles en las últimas décadas ha traído nuevos lectores, es cierto, pero no lo ha sostenido fuera de ese período. Bien se sabe que a veces ser expulsado de un texto o pelearse con él es el primer escalón que nos llevará a la adoración eterna de su autor.

“Sin desviación de la norma, el progreso no es posible”, dicen que alguna vez dijo Frank Zappa. Cambiaría la palabra “progreso” (que me hace siempre ruido, tal vez por dedicarme demasiado tiempo a investigar el siglo XIX) por “educación”. De modo que creo, y con esto termino, que hay que capitalizar el enojo, la incomodidad y el silencio indiferente para apostar a nuevos lectores capaces de decidir y de disentir por sí mismos. La comodidad de lo familiar solo nos/los mantendrá confortablemente adormecidos.

Algo más sobre teoría y reinenciones

Analía Gerbaudo
UNL / CONICET

En *Esbozo de una teoría de la práctica*, Pierre Bourdieu afina categorías que elabora a partir de los exhaustivos trabajos de campo que había emprendido quince años antes, entre Argelia (donde había realizado su servicio militar atravesado por la imperiosa necesidad de “hacer algo” por quienes vivían en la entonces colonia francesa¹ y Bearne, su tierra de infancia y de adolescencia. Hacia 1972, Bourdieu había publicado siete investigaciones de consistente base empírica: *Sociología de Argelia*, *Celibato y condición campesina*, *Trabajo y trabajadores en Argelia*, *El desarraigo* ([junto a Abdelmalek Sayad]), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* ([junto a Jean-Claude Passeron]), *Un arte medio* y *El amor del arte*. De estas investigaciones se van desprendiendo, correlativamente, las propuestas metodológicas y epistemológicas tanto de *El oficio de sociólogo*, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* como de este libro que cité al inicio y que me interesa traer aquí por una deriva fundamental señalada con profunda sencillez por Ana Teresa Martínez: “si teoría y práctica, desde Aristóteles, son dos términos que se definen por oposición, en el caso presente estas dos palabras son escogidas en un sentido preciso que más bien las articula”.² Y agrega: “aquí, *teoría* se opone, a *doctrina* [...] y a *conocimiento de sentido común*”.³

1 Cfr. Martínez, Ana Teresa (2007). *Pierre Bourdieu. Razones y lecciones de una práctica*. Buenos Aires: Manantial, p. 31.

2 *Ibid.*, p. 131.

3 *Ibid.*

Comienzo por esta precisión porque coopera en el desmontaje de una dicotomía cristalizada en las discusiones sobre enseñanza de la literatura en la Argentina. Un binomio que cada año, cuando inicio tanto mis clases de Teoría Literaria I como de Didáctica de la Lengua y de la Literatura en el profesorado y licenciatura en Letras de la Universidad Nacional del Litoral trato también de corroer a partir de dos hipótesis de trabajo que (de)muestro a lo largo del cuatrimestre: si hasta hace unos años decía que saber teoría (literaria o más bien, inspirada en la literatura) ayuda a decidir (cómo leer), ahora agrego que también ayuda a vivir (mejor) en tanto explica conductas, desnuda naturalizaciones y contribuye con ello a la reflexión sobre los sentidos elegidos e impuestos que atraviesan los andares (institucionales) cotidianos.

Me apuro en aclararlo: desde 1996 hasta el presente investigué temas sintomáticos. A saber: las desarticulaciones y articulaciones entre los planteos de la teoría literaria y las propuestas ministeriales y editoriales derivadas de la reforma de los noventa que dieron lugar a *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*;⁴ los “obstáculos epistemológicos” e “ideológicos” dominantes en la enseñanza de la literatura en el nivel medio sobre los que publicamos *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*;⁵ actualmente, las fantasías de nanointervención de los críticos que enseñaron literatura argentina y teoría literaria en la universidad pública de la posdictadura (es decir, entre 1984 y 2003).⁶ Un tema enorme enmarcado a su vez en una investigación grupal de dimensiones desmesuradas destinada a rastrear procesos de institucionalización e internacionalización de la investigación literaria en Argentina junto a otros países y disciplinas entre 1945 y 2010.⁷

Como se observará, estos proyectos dejan entrever una obsesión por el espacio para las teorías en las instituciones, por presencia o por falta, ya que salvo en las universidades situadas en los polos dominantes de la producción académica (las de Buenos Aires, La Plata y Rosario),⁸ las discusiones de la teoría y la crítica

4 Gerbaudo, Analía (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: UNL.

5 *Ibid.* (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario: Homo Sapiens-UNL.

6 Cfr. Gerbaudo, Analía (2012). “Sobre la dicha de tener polémicas”. *Estudios de Teoría Literaria*, 2, 83-98. Disponible: <<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/issue/current>>; Antelo, Raúl (2013). “El futuro de los posgrados y de la investigación literaria”. *El taco en la brea* (en prensa).

7 Cfr. Sapiro, Gisèle (2012). *International Cooperation in the Social Sciences and Humanities: Comparative Socio-Historical Perspectives and Future Possibilities* (INTERCO-SSH). Disponible en: <<http://interco-ssh.eu/en/>>.

8 Cfr. Gerbaudo, Analía (dir.) (2014) *La institucionalización de las Letras en la universidad argentina*.



literarias no circularon de modo hegemónico⁹ hasta bien entrado el siglo XXI y aún hoy, su lugar en los debates didácticos es reducido.

En el desconcertante paisaje de los 90, en ese tiempo previo al mundo en un clic en el que la información sobre congresos, publicaciones, etc., funcionaba a modo de una contraseña entre iniciados, aparece un texto clave en el proceso de reinención de las teorías en la Argentina (o más bien, como hemos aprendido de Judith Podlubne,¹⁰ para la “conversación crítica” que la teoría ayuda a generar). Un texto acompañado por otros dos, de divulgación: apenas unos años antes de la reforma educativa impulsada por la gestión de Carlos Menem, Daniel Link publica *Literator IV. El regreso (Antología y actividades sobre literatura para cuarto año de la escuela secundaria)*,¹¹ *Literator V. La batalla final (Antología y actividades sobre literatura para quinto año de la escuela secundaria)*¹² y en paralelo, *El juego de los cautos. Literatura policial de Edgar A. Poe a P. D. James*¹³ y *Escalera al cielo. Utopía y ciencia ficción*.¹⁴

María Fernanda Spada, hoy profesora de Teoría y Crítica Literaria en la Universidad Autónoma de Entre Ríos, con sede en Concepción del Uruguay, cuenta cómo el *Literator* (porque más allá de sus dos tomos, se suele citar como un solo libro), es el puntapié de una inquietud teórica, de un camino de búsqueda y de uso productivo que desencadena prácticas en las antípodas del aplicacionismo dominante. Un libro que, diferente a los distribuidos por los grandes sellos editoriales, tenía una circulación reducida:

Viajábamos a Buenos Aires y volvíamos con bolsas cargadas de libros [...].
Cuando nos encontramos con el *Literator* nos sucedió algo extraño: no

(1945-2010). Notas “en borrador” a partir de un primer relevamiento. Santa Fe: UNL. Disponible en: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/interco_vf.pdf>.

9 Cfr. Williams, Raymond (1980 [1977]). *Marxismo y literatura* (trad. Pablo Di Masso). Barcelona: Península.

10 Cfr. Podlubne, Judith (2010). Programa y clases del Seminario de Posgrado “El debate literario en la revista *Sur* (1935-1945). Una aproximación teórico-metodológica al estudio de revistas culturales y literarias”. Santa Fe: UNL.

11 Link, Daniel (1993). *Literator IV. El regreso (Antología y actividades sobre literatura para cuarto año de la escuela secundaria)*. Buenos Aires: Del Eclipse.

12 *Ibid.* (1994). *Literator V. La batalla final (Antología y actividades sobre literatura para quinto año de la escuela secundaria)*. Buenos Aires: Del Eclipse.

13 *Ibid.* (1992). *El juego de los cautos. Literatura policial de Edgar A. Poe a P. D. James*. Buenos Aires: La Marca.

14 *Ibid.* (1994). *Escalera al cielo. Utopía y ciencia ficción*. Buenos Aires: La Marca.

entendíamos cómo se articulaban, por ejemplo, las citas de Barthes con fragmentos de textos literarios que aparecían sin demasiadas explicaciones. Nos costó mucho comprender la operación que Link ensayaba allí.

Además en ese momento el acceso a la teoría era muy limitado: encontrábamos algunos libros aislados... Para nosotros la crítica entonces era Amado Alonso, la estilística. Eso era lo que se enseñaba en los institutos.¹⁵

Intuyo para un reciente manual publicado por la Universidad Nacional de General Sarmiento un derrotero similar al de Link en varios sentidos: *Historias de una literatura. Antinomias (5° y 6° secundaria)*,¹⁶ coordinado por Facundo Nieto, pone a la crítica en el lugar que Link ponía a la teoría en una propuesta que también selecciona y dispone creativamente los contenidos disciplinares para el área mientras impulsa envíos artísticos (al cine, la música, la pintura) poco convencionales desde muy cuidadas consignas, mientras promueve la escritura y la lectura desde unas hipercontroladas secuencias didácticas tanto en su orden como en su articulación.

Así como la teoría no circulaba en la universidad argentina de los 90, salvo en los polos universitarios dominantes que, rápidamente, una vez restituida la democracia habían incorporado a profesores que retornaban del exilio o a los que se habían formado, clandestina y paralelamente, en la llamada “universidad de las catacumbas” (en las áreas sobre las que era imposible producir conocimiento desde los aparatos estatales durante el terrorismo de Estado) o en institutos de excepción como el Joaquín V. González (marcado por las formas de resistencia intelectual de Enrique Pezzoni), del mismo modo, la crítica literaria con la que *Antinomias* dialoga (remedando cómo Link incorporaba los aportes de la teoría), no se retoma en las conversaciones sobre didáctica en la actual universidad argentina. Una tendencia a la que Nieto opone no solo *Antinomias* sino también sus textos previos.¹⁷

15 Spada, María Fernanda (2014). Consulta. Investigación CIC-CONICET.

16 Nieto, Facundo (dir.) (2015). *Antinomias. Historias de una literatura. 5° y 6° Secundaria*. Los Polvorines: UNGS.

17 Cfr. Nieto, Facundo (2010). *La enseñanza de la literatura según el grupo Bombini. Implicancias político-educativas, académicas y didácticas*. Tesis de Maestría en Enseñanza de la lengua y de la literatura. Rosario: UNR; Nieto, F. (2014). “Literatura sin crítica: el fin de los grandes currículos”. *El taco en la brea* (1), 70-88. Disponible en: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/eltacoenlabrea01_2014.pdf>.



Ambos “manuales” presentan una propuesta impracticable en un año lectivo, pero quizás a esto deban su potencia: propician que intervenga el docente como “autor del currículum”.¹⁸ La desmesura o el exceso que los marca es, me atrevo a hipotetizar, el que portan las “grandes obras” (como desliza Sandra Contreras reinventando al Lukács de *Ensayos sobre el realismo* para leer la narrativa argentina contemporánea que participa de esa estética).¹⁹

Me inclino a pensar que las dicotomías no suscitan la flexión que impulsa Eduardo Rinesi en *Política y tragedia*²⁰ cuando liga disconformidad con acción estratégica en las “grietas” detectadas en los espacios sociales. Puede postularse que desde esas grietas trabajan Link y Nieto al poner en intersección teoría, crítica y artes en la enseñanza al generar “productos” inquietantes e imaginativos. En su elocuente diagnóstico sobre el eclipse de la crítica en la conversación didáctica, Nieto observa:

Es difícil explicar por qué las operaciones interpretativas de la crítica literaria no lograron encontrar el lugar de un paradigma posible para pensar la enseñanza escolar de literatura; por qué las lecturas producidas por la crítica argentina no lograron configurar para la escuela secundaria un sistema literario alternativo al canon «clásico-centrista» del siglo XX y por qué las interpretaciones o los actos interpretativos que no provengan de la espontaneidad de los alumnos conllevan una connotación tan negativa cuando se trata de la lectura literaria escolar.²¹

No es casual que su “caso de excepción”, su texto de excepción, sea el único potente publicado desde el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación durante los 90. El mismo y único que caractericé positivamente por su articulación entre la teoría, la crítica y los discursos esgrimidos desde los aparatos estatales en la ya citada tesis de maestría que luego se transformó, en versión reducida, en *Ni dioses ni bichos: me refiero a Lecturas críticas sobre la narrativa argentina* de Miguel Vitagliano,²² un material de base para los cursos incluidos en el programa semipresencial Prociencia/CONICET.

18 Cfr. Gerbaudo, Analía, *óp. cit.*

19 Cfr. Contreras, Sandra (2006). “Discusiones sobre el realismo en la narrativa argentina contemporánea”. *Orbis Tertius*, 11, (12). Disponible en: <<http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv11n12a16/3789>>.

20 Rinesi, Eduardo (2003). *Política y tragedia. Hamlet entre Hobbes y Maquiavelo*. Buenos Aires: Colihue.

21 Nieto, Facundo (2014), *óp. cit.*, p. 81.

22 Vitagliano, Miguel (1997). *Lecturas críticas sobre la narrativa argentina*. Buenos Aires: Prociencia Conicet/Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Como Nieto, con la misma testaruda insistencia, Link evoca desde sus sofisticadas escrituras teóricas y críticas, escenas de enseñanza que, más allá de las aulas (Link no fue necesariamente “alumno” en el sentido convencional del término de aquellos a quienes considera sus “maestros”), producen puntos de “sutura” entre trabajo, vida y literatura (escenas que traen instantáneas de David Viñas, Enrique Pezzoni, Beatriz Sarlo, Elvira Arnoux, Josefina Ludmer y en especial, de Ana Barrenechea).²³

Suturas que tal vez logren perfilar un nuevo tipo de discusión sobre la enseñanza de la literatura: “espero que todo esto conduzca a una ética y funde una comunidad (la de aquellos que no tienen ni tendrán comunidad)”,²⁴ apunta Link sobre el cierre de su último libro. Una comunidad que suscriba una nueva manera (seguramente insospechada, por-venir) de conectar a la literatura, sus teorías y su crítica con determinadas prácticas, como por ejemplo, la de su enseñanza. O mejor dicho: una manera otra de atravesar la literatura, sus teorías y su crítica en la “vida misma”.²⁵

Bibliografía

Antelo, Raúl (2013). “El futuro de los posgrados y de la investigación literaria”. *El taco en la brea* (en prensa).

Bourdieu, Pierre (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement*. París: Minuit.

____ (1972). *Esquisse d’une Théorie de la Pratique*. París: Droz.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. París: Minuit.

23 Cfr. Link, Daniel (1991). “El intelectual, el maestro”. *Dossier* “Enrique Pezzoni: al pie de la letra”. *Babel. Revista de libros*, 22 (5); Link, D. (1994) *La chancha con cadenas*. Buenos Aires: Del Eclipse; Link, D. (2015) *Suturas: imágenes, escritura, vida*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

24 Link, Daniel (2015), *óp. cit.*, p. 659.

25 Cfr. Panesi, Jorge (2015). “No solamente allí”. *A 30 años de los Seminarios Ludmer*. Buenos Aires: UBA. Disponible en: <<http://mediateca.filo.uba.ar/content/homenaje-30-a%C3%B1os-de-los-seminarios-ludmer>>.



Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean-Claude y Passeron, Jean-Claude (1999 [1968]). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos* (trad. Fernando Azcurra y José Sazbón). México: Siglo XXI.

Contreras, Sandra (2006). "Discusiones sobre el realismo en la narrativa argentina contemporánea". *Orbis Tertius*, 11, (12). Disponible en: <<http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv11n12a16/3789>>.

Gerbaudo, Analía (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

____ (dir.) (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario-Santa Fe: Homo Sapiens-Universidad Nacional del Litoral.

____ (2012). "Sobre la dicha de tener polémicas". *Estudios de Teoría Literaria*, 2, 83-98. Disponible en: <<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/issue/current>>.

____ (dir.) (2014). *La institucionalización de las Letras en la universidad argentina (1945-2010). Notas "en borrador" a partir de un primer relevamiento*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Disponible en: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/interco_vf.pdf>.

Link, Daniel (1991). "El intelectual, el maestro". *Dossier* "Enrique Pezzoni: al pie de la letra". *Babel. Revista de libros*, 22, (5).

____ (1992). *El juego de los cautos. Literatura policial de Edgar A. Poe a P. D. James*. Buenos Aires: La Marca.

____ (1993). *Literator IV. El regreso (Antología y actividades sobre literatura para cuarto año de la escuela secundaria)*. Buenos Aires: Del Eclipse.

____ (1994). *Escalera al cielo. Utopía y ciencia ficción*. Buenos Aires: La Marca.

____ (1994). *La chancha con cadenas*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.

____ (1994) *Literator V. La batalla final (Antología y actividades sobre literatura para quinto año de la escuela secundaria)*. Buenos Aires: Del eclipse.

____ (2015). *Suturas: imágenes, escritura, vida*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Martínez, Ana Teresa (2007). *Pierre Bourdieu. Razones y lecciones de una práctica*. Buenos Aires: Manantial.



Nieto, Facundo (2010). *La enseñanza de la literatura según el grupo Bombini. Implicancias político-educativas, académicas y didácticas*. Tesis de Maestría en Enseñanza de la lengua y de la literatura. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

___ (2014). "Literatura sin crítica: el fin de los grandes currículos". *El taco en la brea*, 1, 70-88. Disponible en: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/eltacoenlabrea01_2014.pdf>.

___ (dir.) (2015). *Antinomias. Historias de una literatura. 5° y 6° Secundaria*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Panesi, Jorge (2015). "No solamente allí". En *A 30 años de los Seminarios Ludmer*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <<http://mediateca.filo.uba.ar/content/homenaje-30-a%C3%B1os-de-los-seminarios-ludmer>>.

Podlubne, Judith (2010). Programa y clases del Seminario de Posgrado "El debate literario en la revista *Sur* (1935-1945). Una aproximación teórico-metodológica al estudio de revistas culturales y literarias". Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Rinesi, Eduardo (2003). *Política y tragedia. Hamlet entre Hobbes y Maquiavelo*. Buenos Aires: Colihue.

Sapiro, Gisèle (2012). *International Cooperation in the Social Sciences and Humanities: Comparative Socio-Historical Perspectives and Future Possibilities* (INTERCO-SSH). Disponible en: <<http://interco-ssh.eu/en/>>.

Vitagliano, Miguel (1997). *Lecturas críticas sobre la narrativa argentina*. Buenos Aires: Prociencia-CONICET/Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Williams, Raymond (1980 [1977]). *Marxismo y literatura* (trad. Pablo Di Masso). Barcelona: Península.

Leer: experimentar



Daniel Link
UBA / UNTREF

Agradezco la invitación de Martín Sozzi para participar de este encuentro sobre enseñanza de la literatura, un tema por el cual tengo particular debilidad y que me ha hecho reflexionar en diferentes etapas de mi vida sobre el tratamiento que damos (o que deberíamos dar) a la literatura, a los textos, en los diferentes niveles educativos.

Hace más de veinte años publiqué dos libros, *Literator IV. El regreso*¹ y *Literator V. La batalla final*,² donde puse al objeto “literatura” en relación con un contexto de aprendizaje determinado: la escuela media y, en particular, los cursos de bachillerato que, por entonces, incluían dos cursos de literatura: uno destinado a la literatura española y otro a la literatura argentina e hispanoamericana. Mis libros trataron de transformar un poco ese paradigma al proponer un curso sobre literaturas europeas y otro curso sobre literaturas americanas.

Escribí (es decir: armé, “edité”) *Literator IV* y *Literator V* (antologías de textos organizados temáticamente, con actividades y cuestionarios *ad hoc*) en la mitad del camino de mi vida. Todos los aciertos y los errores de esos libros tienen que ver con una manera de haber vivido, con una manera de haber hecho una “carrera académica” y, fatalmente, con un destino y una época (tengan en cuenta que por

1 Link, Daniel (1993). *Literator IV. El regreso (Antología y actividades sobre literatura para cuarto año de la escuela secundaria)*. Buenos Aires: Del Eclipse.

2 *Ibíd.* (1994). *Literator V. La batalla final (Antología y actividades sobre literatura para quinto año de la escuela secundaria)*. Buenos Aires: Del Eclipse.

entonces no existían ni Internet ni los archivos digitales).

“*Literator IV*—escribí en el prólogo—resume—ahora que lo veo, que lo leo terminado, bastante de lo que yo soy, o lo que es lo mismo—: bastante de lo que he leído”.

Me sorprende que ya entonces intentara pensar cuánta banalidad somos capaces de tolerar, o incluso: ¿Por qué habríamos de tolerar la banalidad? Cada tanto uno piensa que no nos queda otro remedio, en un mundo irremediamente banal. Es un pensamiento teñido de melancolía. Por eso elegí para esos libros títulos heroicos (o que parodiaban el heroísmo: “el regreso”, “la batalla final”). Y ponía, como garantía de no estar equivocándome, al menos heroico de los teóricos de la literatura, Roland Barthes, al frente del proyecto:

Primera pregunta: ¿Se puede enseñar la literatura?

A esta pregunta que recibo de frente contestaré también de frente diciendo solo hay que enseñar eso. [...]

¿Cuál es el papel específico de la escuela? Es desarrollar el espíritu crítico del que hablé antes. Pero se trata de saber también si se debe enseñar algo que sea del orden de la duda o de la verdad. ¿Y cómo escapar a esta alternativa? Hay que enseñar la duda unida al goce, y no al escepticismo. Mejor que la duda, habría que buscar del lado de Nietzsche, allí donde habla de “estremecer la verdad”. El objetivo último es hacer temblar la diferencia, el plural en sentido nietzscheano, sin dejar hundirse jamás el plural en un simple liberalismo, aunque esto último sea preferible al dogmatismo. Hay que plantear las relaciones del sentido con lo “natural” y sacudir ese “natural”, asestado a las clases sociales por el poder y la cultura de masas. Diré que la tarea de la escuela es impedir, si existe este proceso de liberación, que la liberación pase por un retorno del significado. No hay que considerar nunca que las constricciones políticas sean un purgatorio en el que se debe aceptar todo. Al contrario, hay que poner en relieve siempre la reivindicación del significante para impedir el retorno de lo reprimido. No se trata de hacer de la escuela un espacio de predicación del dogmatismo sino de impedir los rechazos, el retorno de la monología, del sentido impuesto.³

Más abajo citaba, para contraponer a esta actitud, la “actitud Barthes”, a Humpty Dumpty, en su polémica con Alicia sobre si es mejor recibir regalos de cumpleaños

³ Barthes, Roland (1983). “Literatura/ enseñanza”. En *El grano de la voz*. México: Siglo XXI.



o de no cumpleaños:

—Ya ves. ¡Te has cubierto de gloria!

—No sé qué es lo que quiere decir con eso de la “gloria” –observó Alicia.

Humpty Dumpty sonrió despectivamente.

—Pues claro que no..., y no lo sabrás hasta que te lo diga yo. Quiere decir que “ahí te he dado con un argumento que te ha dejado bien aplastada”.

—Pero “gloria” no significa “un argumento que deja bien aplastado” –objetó Alicia.

—Cuando yo uso una palabra –insistió Humpty-Dumpty con un tono de voz más bien desdeñoso– quiere decir lo que yo quiero que diga, ni más ni menos.

—La cuestión –insistió Alicia– es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.

—La cuestión –zanjó Humpty-Dumpty– es saber quién es el que manda..., eso es todo.⁴

Toda forma de enseñanza de la literatura está atrapada entre esos dos polos: dogmatismo cínico de Humpty Dumpty, y el antidogmatismo utópico de Roland Barthes.

Durante veinte años, mis libros fueron agotándose y pasaron a integrar el depósito de Internet, donde ahora viven (y son descargados). Siempre me quedé con la idea de que faltaba algo para completar ese proyecto y, afortunadamente, el tiempo terminó dándome la razón. Hace unos meses fui convocado por el Ministerio de Educación de la Nación: me pidieron un módulo sobre “Aportes de los estudios literarios a la enseñanza de la alfabetización Inicial”, en el que estoy trabajando en estos días.

Vi con naturalidad el encargo, porque me interesaba, desde el comienzo, pensar la relación entre literatura e infancia en contextos escolares y ahora me pedían que escribiera, incluso, para maestros alfabetizadores de niños, algo que les mostrara el lugar de la literatura en relación con sus prácticas de enseñanza.

¡Qué felicidad!

⁴ Carroll, Lewis (1871). *Alicia a través del espejo*.

La escuela enseña a leer y a escribir y todo proyecto escolar termina definiéndose por los objetivos que, en relación con esas prácticas, la institución se fija. Leer (se trate de la historia, la “realidad” o la literatura) es una práctica compleja que supone niveles diferentes de intervención del sujeto: la lectura como notación, la lectura como interpretación y la lectura como experimentación.

Existe un lugar común según el cual la escuela, como institución que representa un “orden pretérito” de alfabetización, la alfabetización “letrada”,⁵ sería enemiga mortal de los medios masivos de comunicación. Esa “guerra cultural” entre dos universos irreconciliables atraviesa todo el siglo XX y las batallas que la constituyen están registradas en las representaciones que los medios suministran de la escuela (de sus contenidos, de los sistemas de sociabilidad que patrocina, de los comportamientos que reclama, etc.) o que la escuela proporciona de los medios (poniéndolos siempre bajo el régimen de la sospecha).

Para dar cuenta de esas tensiones bastaría, por un lado, observar las publicidades que saturan las pantallas de televisión al comienzo de cada curso escolar, promocionando diferentes productos destinados al consumo en el aula: cuadernos, lápices, delantales. Allí la escuela (y los maestros, y los contenidos típicamente escolares) son siempre ridiculizados a partir del aburrimiento al que someterían a los alumnos: en la perspectiva de los medios, la escuela es solo aburrimiento y aniquilación del deseo. En nombre de una cierta libertad (de mercado), los medios masivos de comunicación y la cultura industrial en su conjunto oponen el aburrimiento y el hedonismo, para hacer de la escuela el tipo de institución disciplinaria que definió Foucault en *Vigilar y castigar*.⁶ Pero esa representación de la escuela como institución disciplinaria sería completamente anacrónica de acuerdo con la misma dinámica histórica propuesta por Foucault.⁷

5 Entiendo alfabetización “letrada” como el aprendizaje de tecnologías y competencias ligadas con una cierta *performance* exitosa en el universo de la cultura letrada, es decir: libresca. Esa noción ha sido puesta en crisis en el contexto de los *new literacy studies*, a los que nos referiremos más adelante.

6 Foucault, Michel (1988). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.

7 En la clase del 17 de marzo del curso *Defender la sociedad* (Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000), Foucault plantea que durante el siglo XIX se produce la estatización de lo biológico (es el nacimiento de la biopolítica moderna). Al mismo tiempo que se abandona la anatomopolítica (inscripción del poder en el cuerpo individual a partir de las instituciones disciplinarias, tal como podía leerse en *Vigilar y castigar*) se produce una transformación de la soberanía. A partir de fines del siglo XVIII aparecería una nueva tecnología de poder que integra y modifica parcialmente la tecnología disciplinaria anterior en los *mecanismos regularizadores del Estado*, que se aplica a la vida de los hombres en general, al hombre especie. “Frente al gran poder absoluto, dramático y sombrío de la soberanía clásica (poder hacer morir), aparece un nuevo poder continuo, que es el poder hacer vivir”. Luego, naturalmente, vendrían las sociedades de control. Y los sistemas escolares modernos atraviesan esos tres períodos: la disciplina, la regulación estatal, el control. Cada vez, el sistema escolar funciona de un modo diferente (tiene una



Los sistemas escolares de América Latina, que se construyen mayoritariamente durante el siglo XIX,⁸ serían la encarnación, en todo caso, de la lógica del poder continuo de los mecanismos regularizadores del Estado (de ahí su eficiencia, al menos en países como la Argentina).⁹

Es bastante lógico y previsible que, en guerra contra la escuela, los medios masivos de comunicación apelen a todas las armas a su alcance, hasta el anacronismo. Lo que no es tan claro es *por qué* los medios masivos de comunicación entendieron desde el principio que debían combatir a la escuela, salvo que se interprete ese combate como un combate entre dos culturas antagónicas: la cultura letrada y la cultura industrial.¹⁰

La escuela, además de ciudadanos, forma públicos, y de ahí su importancia estratégica (ayer y hoy). De modo que la ineficacia de los sistemas escolares expresa una división profunda en el seno de nuestra sociedad. En nombre de la democracia simbólica, la época de la reproductibilidad técnica (la edad de los medios) hizo del libre juego de interpretaciones una verdad de mercado. Ese relativismo interpretativo, favorecido por los medios masivos de comunicación, atacaba mortalmente el principio de autoridad de la escuela, como institución que legislaba sobre las interpretaciones *legítimas*, y de ahí la crisis que hoy vive ese modelo. Los lectores, considerados como público o audiencia, descubrieron que podían leer cualquier cosa en cualquier parte y dejaron, en un sentido estricto, de leer, para pasar a desarrollar identificaciones narcisistas con aquello que leían. Y la escuela dejó de enseñar a leer o reservó esa práctica sofisticada para las élites del mundo. Lo que llamamos “brecha tecnológica” no es sino la diferencia entre poder o no poder construir lecturas legítimas.

función diferente), pero también diferente es su relación con la cultura y su peso específico en los procesos de constitución de la subjetividad.

8 La Ley 1420 que organiza el sistema educativo argentino es de 1884 y fue sancionada dos años después del Congreso Pedagógico en el que se discutieron sus lineamientos.

9 La ley 1420 dispuso que la instrucción primaria fuera obligatoria, gratuita y laica. Diez años después de su sanción, el índice de analfabetismo se había reducido en más de un 53%. Esto situó a la instrucción primaria argentina entre las primeras del mundo.

10 Si bien desde otra perspectiva teórica, en *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela* (Buenos Aires, Granica), Mariano Narodowski, Milagros Nores y Myrian Andrada (2002) han compilado una serie de artículos que se refieren a ese combate.



Para poder seguir adelante (es decir: para poder ir hacia atrás) yo tenía que salvar la noción de “plural” de Barthes¹¹ del pluralismo mediático.

¿Cómo y para qué enseñaremos a leer? No tendría sentido esa práctica monótona si no fuera por dos razones, la Ley y el texto (es decir: el poder y su ausencia). Enseñamos a leer para que haya personas que conozcan la Ley (y que pueden ser castigadas cuando no la cumplen) y enseñamos a leer para que haya personas que puedan vivir en un más allá de la Ley (en la pura potencia del texto).

Se trata, como se ve, de un proyecto un poco esquizofrénico, al que habría que dotar de una cierta razonabilidad.

Encontré que definir la literatura (el texto) como un “juego del lenguaje” (en el sentido en que Wittgenstein, lector de Lewis Carroll, le da a esa noción) me servía para pensar a la literatura y a los estudios literarios no como discursos ancilares de la alfabetización, sino como su norte.

Después de todo, se enseña a leer textos. ¿Por qué no enseñar, desde el comienzo, a leer textos hermosos?

RRRRápido rruedan las rruedas del ferrocarrrrrril

O también:

En el silencio solo se escuchaba un susurrrrrro de abejas que sonaba

ssssssss rrrrrrrrr

Y ya estamos, entonces, en la dimensión del juego, que es la dimensión propia de la infancia y de lo imaginario.

¿Cómo se lee? Se lee de cualquier modo: en la cama, ante una mesa, de pie. En voz alta o en silencio. En situación de inmovilidad absoluta o en movimiento

11 Roland Barthes ha señalado que "interpretar un texto no es darle un sentido (más o menos fundado, más o menos libre), sino por el contrario apreciar el plural de que está hecho". Barthes, Roland (1980). S/Z. Madrid: Siglo XXI.



(si uno lee en un tren o en un avión). Si bien es cierto que difícilmente pueda leerse mientras se corre o hablando de otra cosa, la lectura, sin embargo, no tiene un ritual muy establecido. Se lee fijando la vista sobre el papel. La lectura es para nosotros una práctica silenciosa (creo que fue San Agustín quien escribió su asombro cuando vio, por primera vez, a alguien leyendo en silencio).¹² Se puede, por lo tanto, fingir que uno lee (fijo mi mirada en una página y pienso en otra cosa: miento), pero no se puede fingir que uno corre, o baila, o escribe. Escribir es una práctica fuertemente muscular y motriz. Leer implica apenas el movimiento de los ojos. Los ojos no recorren la página letra por letra o palabra por palabra: delimitan un campo visual que van recorriendo como por barrido, moviéndose de manera discontinua. Cuanto mayor es el campo visual, más rápido se lee. Esto es importante: cuanto más rápido se lee, mejor se lee, porque se retiene mejor la información y se correlacionan mejor las cosas que se van leyendo. Estas cosas son de extrema importancia en los primeros niveles de escolarización. Más adelante, la escuela media¹³ trata la lectura como imposición de sentido: lo que importa es la fuerza de una lectura y no el método. Se puede leer cualquier cosa, solo que hay que tener fuerza suficiente para imponer esa lectura, para imponer el sentido que una lectura particular da a un texto. La historia de las lecturas de un texto es, de algún modo, la historia de los combates por definir el sentido de ese texto: Humpty Dumpty.

En intervenciones anteriores yo había supuesto que el nivel de lectura más elemental era (debía ser) la descripción. Pero de pronto, puesto a imaginar una pedagogía de la alfabetización que tomara a la literatura como punto de partida me daba cuenta de que en verdad había que crear lectores experimentales. No insistir tanto en la comprensión de textos sino en los juegos de lenguaje, me parece, podría llevar el aprendizaje de la lectura al dominio del juego, de la diversión (diversión y diversidad van de la mano), del antidogmatismo.

Si hemos atravesado ya enteramente los ciclos históricos de la lectura como notación (la época de la reproductibilidad artesanal) y la lectura como interpretación (la época de la reproductibilidad analógica), se abre ante nosotros la puerta inmensa, en la época de la reproductibilidad digital, de la lectura como *experimentación*.

12 Para el pasaje de la lectura oral a la lectura silenciosa, cfr. Parkers, Malcolm (2001) "La alta Edad Media", en Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (eds.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

13 Se trate del Liceo italiano o los "polimodales" argentinos creados por la Ley Federal de Educación.

Vivimos la infancia de la época de la reproductibilidad digital, una época que necesita de maestros y de alfabetizadores digitales,¹⁴ pero también de teóricos de la lectura, de una lectura que no podrá pensarse sino como *experimentación*. No estamos hablando solo del placer (cada cual encontrará placer en lo que quiera), sino de nuestra responsabilidad ante la historia: la historia y el futuro de la lectura. La historia y el futuro de la democracia.

14 En "Educ.ar al soberano", Cecilia Magadán se pregunta: "¿Alfabetizar para ejercitar un pensamiento crítico (punto.ar) o alfabetizar para fabricar el sujeto que necesita el mercado (punto.com)?" En *Radar Libros*, suplemento literario de *Página/12*. Buenos Aires, domingo 8 de septiembre de 2002.

Los autores



Martín Sozzi es profesor y licenciado en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA), especialista en Lectura, Escritura y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y doctorando del programa de doctorado en Teoría Comparada de las Artes de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Se desempeña como investigador del Instituto de Literatura Hispanoamericana (UBA), del Programa de Estudios Literarios Latinoamericanos y Comparados (UNTREF) y de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Profesor de Literatura Latinoamericana I (UBA), dicta actualmente talleres de lectura y escritura en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). En esta última ejerce, además, la coordinación del Taller de Lectura y Escritura (TLE). Su ámbito de investigación está relacionado con el estudio de la literatura colonial latinoamericana y la historiografía literaria hispanoamericana, temas sobre los que ha publicado artículos en libros y revistas especializadas.

Carlos Battilana nació en Paso de los Libres, Corrientes, en 1964. Publicó los siguientes libros de poesía: *Unos días* (Libros del Sicomoro, 1992), *El fin del verano* (Siesta, 1999), *La demora* (Siesta, 2003), *El lado ciego* (Siesta, 2005), *Materia* (Vox, 2010), *Narración* (Vox, 2013), *Velocidad crucero y otros libros* (Editorial Conejos, 2014) y *Un western del frío* (Viajero Insomne editora, 2015). También publicó las plaquetas *Una historia oscura* (Ediciones del Diego, 1999) y *La hiedra de la constancia* (Color Pastel, 2008). Una antología de sus poemas apareció en el volumen *Presente continuo* (Viajera, 2010). Textos suyos se publicaron en antologías de poesía argentina y latinoamericana. Colabora habitualmente con reseñas y artículos en *Bazar Americano*, *Diario de Poesía* y *Op. Cit.* Es docente de Literatura Latinoamericana en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y del Taller de Lectura y Escritura (TLE) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ).

Mónica Garbarini es profesora de Castellano, Literatura y Latín. Ha cursado, además, estudios de enseñanza de la comunicación y de psicología cognitiva. Ha dictado y coordinado diversos talleres de lectura y escritura en las universidades nacionales de Lomas de Zamora (UNLZ), Quilmes (UNQ) y Arturo Jauretche (UNAJ). En esta última es, actualmente, coordinadora académica del Instituto de Estudios Iniciales y dicta el curso “Leer y escribir en la Universidad”, destinado a los docentes de esta casa de estudios. También, está a cargo de las materias Lingüística, Semiótica y Taller de Escritura de Monografía en el Instituto de Formación Docente N° 83 de San Francisco Solano. Ha producido materiales didácticos para talleres de lectura y escritura, entre ellos, es coautora del manual *Fuentes y textos propios en el inicio de la formación universitaria*, y coordinadora y coautora de la antología “Civilización y Barbarie”: *ficciones de una tensión*. Ha publicado, además, artículos sobre teatro argentino. Es miembro de diversos grupos de investigación en temas relacionados con el ingreso y el seguimiento de la trayectoria de los estudiantes universitarios y secundarios. Ha participado y participa en calidad de expositora en numerosas reuniones científicas.

Lía Lavigna es profesora en Lengua y Literatura egresada del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) N.º 50. Ha realizado diversas capacitaciones en función del trabajo áulico y con adolescentes en el nivel medio, además de cursos de formación docente para el nivel terciario y universitario. Ha cursado la maestría en Enseñanza de la Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), actualmente en proceso de evaluación. Es docente en Enseñanza del Nivel Medio, profesora del Taller de Lectura y Escritura para estudiantes en formación de educación primaria en el ISFD N.º 50 y profesora en la cátedra del Taller de Lectura y Escritura (TLE) en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ).

Mariela Alejandra Escobar es magíster en Literaturas Española y Latinoamericana por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora y licenciada en Letras (UBA). Dicta clases en institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires y en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Coordinó los manuales del Curso de Preparación Universitaria (CPU) de dicha universidad en 2012, 2013 y 2015. Forma parte del Programa para el Fortalecimiento de la Escritura Académica (UNAJ). Es profesora evaluadora para el ingreso al Traductorado (Facultad de Derecho, UBA). Es miembro del Grupo de Estudios Caribeños (Instituto de Literatura Hispanoamericana, ILH, UBA) y de proyectos de investigación dirigidos por la



doctora Manzoni. Publicó diferentes artículos sobre Reinaldo Arenas. Participó como expositora en diferentes congresos.

Mariela Ferrari es doctora por la Universidad de Buenos Aires (UBA); doctoranda de la Universidad Ludwig-Maximilians (LMU) (Alemania); profesora de Enseñanza Media y Superior y licenciada en Letras (UBA). Fue becaria del Servicio de Intercambio Académico Alemán (DAAD), de la LMU, de la UBA y de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado. Es docente concursada de la cátedra de Literatura Alemana de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y dicta talleres de lectura y escritura en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), donde se desempeña como profesora adjunta concursada. Actualmente, investiga sobre lo fantástico y otros géneros afines, el vínculo entre literatura, ciencia y tecnología, sobre lectura y escritura, teoría literaria, literatura finisecular y literaturas comparadas.

Matilde Robustelli es profesora y licenciada en Letras por la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA) y especialista en Lectura, Escritura y Educación y en Currículum por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Ha ejercido la docencia en la enseñanza media, en establecimientos en contextos de encierro y en institutos de formación docente de las provincias de La Pampa y Buenos Aires en los que se ha especializado en el ámbito de la didáctica del área y en la práctica de la enseñanza. Ha dictado numerosos cursos de capacitación para docentes de enseñanza primaria y media. Fue docente de las universidades nacionales de La Pampa (UNLPam) y Quilmes (UNQ). Se desempeña actualmente como profesora en el Curso de Preparación Universitaria (CPU) y en el Taller de Lectura y Escritura (TLE) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y participa en proyectos de investigación y de escritura de la citada casa de altos estudios.

Mónica Noemí López es profesora de Lengua y Literatura por el Instituto de Formación Docente (ISFD) N.º 50. Realizó la maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Ha dictado cursos de actualización docente a cargo de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). Ejerce la docencia en la escuela media. Está a cargo de las asignaturas Historia Social y Cultural III y Lenguas Clásicas II en el ISFD N.º 50 de Berazategui. Dicta los talleres de Lectura y Escritura (TLE) en la Universidad Nacional Arturo

Jauretche (UNAJ).

Patricia Fabiana Medina es profesora para la Enseñanza Primaria, profesora en Letras y licenciada en la Enseñanza de la Lengua y los Medios de Comunicación por el Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas (CAECE). Se especializó en Lectura, Escritura y Educación en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y es especialista en Docencia Universitaria por la Universidad de Cuyo (UNCUYO). Ha producido material para cursos de capacitación a distancia destinado a docentes de los niveles primario y secundario, ha dictado cursos de capacitación en la provincia de San Luis y ha participado en la producción de manuales en Prácticas del Lenguaje. Actualmente trabaja como docente y tutora en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y en los siguientes institutos de formación docente: ISFDyT N.º 83, ISFD N.º 50, ISFD N.º 100, ISFD N.º 104.

Silvia López D'Amato es magíster en Literaturas Española y Latinoamericana por la Universidad de Buenos Aires (UBA), profesora en Castellano, Literatura y Latín por el Instituto Superior del Profesorado (ISP "Dr. Joaquín V. González") y especialista en Lectura, Escritura y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Ha dictado y coordinado cursos de actualización docente. Está a cargo de las asignaturas Teoría Literaria II e Historia Social y Cultural de la Literatura II en institutos de formación docente. Dicta el curso de Admisión Idioma Español de la carrera de Traductor Público (Facultad de Derecho, UBA) y talleres de Lectura y Escritura (TLE) en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Es co-coordinadora del Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (UNAJ). Participa en proyectos de investigación en la UNAJ y en el Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas "Dr. Amado Alonso" (UBA). Ha participado en la autoría de diversos manuales para la cátedra del Taller de Lectura y Escritura (TLE, UNAJ) y en numerosas reuniones científicas en calidad de expositora.

Andrea Quiroga es profesora en Lengua y Literatura por el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) N.º 50 y se encuentra realizando la tesina de la Diplomatura Superior en Ciencias del Lenguaje del Instituto Superior del Profesorado (ISP "Dr. Joaquín V. González"). Ha dictado clases en escuelas secundarias y bachilleratos para adultos en Berazategui, Quilmes y Florencio Varela desde 1998. Se ha desempeñado en el área de Lengua (Lengua y Literatura, Prácticas del



Lenguaje y Literatura), CDC, y talleres de Lectura y Escritura para adolescentes y adultos. También ha desempeñado cargos jerárquicos.

Javier Ignacio Ferretti es profesor de Enseñanza Media y Superior en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Desde el 2007 trabaja como docente de Prácticas del Lenguaje y Literatura en diversas escuelas secundarias de Tigre, San Fernando y San Isidro. Actualmente también se desempeña como coordinador del área de Lengua y Literatura, integra una agrupación sindical y dicta el Taller de Lectura y Escritura (TLE) en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ).

Adriana Juárez es profesora y licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se desempeñó como docente de Literatura Latinoamericana I en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Actualmente se desempeña como inspectora del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires con un cargo de asesora pedagógica en la Jefatura de Región 7. Es profesora adjunta regular en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) desde 2014.

Mirta Amati es doctora en Ciencias Sociales, magíster en Comunicación y Cultura y licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es docente de la materia Promoción de Actividades Comunitarias de la UBA y de Prácticas Culturales de la UNAJ. Dirige el Proyecto “UNAJ-INVESTIGA”: “El Bicentenario de la Independencia: memorias nacionales, ritos locales y medios masivos”.

Yael Natalia Tejero Yosovitch es licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y se encuentra realizando el doctorado en Literatura en el marco de la beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Se desempeñó como profesora en el nivel medio y superior. Dicta la materia Taller de Lectura y Escritura (TLE) en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ).

Juan Manuel Rodríguez Lorenzini es profesor de Castellano, Literatura y Latín egresado del Instituto Superior del Profesorado (ISP “Dr. Joaquín V. González”). Se ha desempeñado como docente de talleres de Lectura y Escritura (TLE) tanto en instituciones terciarias como en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). En la actualidad, se encuentra finalizando su tesis sobre la recepción argentina de Lukács en el marco de la maestría en Sociología de la Cultura del Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la Universidad de San Martín (UNSAM).

Laura González es licenciada y profesora de Educación Media y Superior en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y especialista en Lectura, Escritura y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Se desempeña como docente del Taller de Lectura y Escritura (TLE) en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y de Lengua y Literatura en el nivel medio. Es integrante del proyecto de investigación “El derecho a la palabra” UBACyT (2014-2017). Actualmente, cursa la maestría en Gestión de Lenguas en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).

Ariela Schnirmajer es profesora de Enseñanza Media y Superior y licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se doctoró en la UBA con una tesis acerca de la cuestión social en las *Escenas norteamericanas* de José Martí. Su área de investigación principal es la literatura finisecular latinoamericana, en particular el modernismo hispanoamericano, tema sobre el que ha publicado artículos en volúmenes y revistas especializadas. Es investigadora en la UBA y en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Se desempeña como docente de Literatura Latinoamericana I en la Universidad de Buenos Aires y en el Taller de Lectura y Escritura (TLE) de la UNAJ. Asimismo ha dictado seminarios de posgrado en la maestría de Literatura Española y Latinoamericana y en el doctorado en Letras de la UBA. Ha publicado la antología *¡Arriba las manos! Crónicas de crímenes, “filomisho” y otros cuentos del tío* (2010), *Escenas norteamericanas y otros textos* de José Martí (2010), *Flores de invernadero. Prosa y poesía* de Julián del Casal (2012). Se encuentra en prensa el libro *Ciudades, retazos ardientes: la cuestión social en las Escenas norteamericanas de José Martí*.



Carolina Kelly es licenciada y profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires, con especialización en Literatura Argentina y Latinoamericana. Desde el 2014, dicta las materias Lengua y Taller de Lectura y Escritura (TLE), en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). A su vez, desde el 2016 es profesora de Lenguaje, Lógica y Argumentación en la Universidad Argentina de la Empresa (UADE), y es docente de Lengua en la Fundación Germinare. Actualmente, está en proceso de redactar su tesis de maestría en Estudios Literarios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) y corrige y edita la revista académica *Publicar* desde el 2010. Además de dar clases de español (2008-2015), Literatura y Lingüística en el Instituto Superior en Letras “Eduardo Mallea” (2008-2013) y Comprensión y Producción Escrita y Oral en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) (2012), escribió reseñas y notas en los suplementos de Cultura de los diarios *Página 12* y *Perfil* (2011-2014). Tiene algunos artículos académicos publicados, y varios trabajos presentados en congresos y jornadas.

Silvia Nora Labado es licenciada y profesora en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y magíster en Ciencias del Lenguaje por la Universidad de Rouen (Francia) (2010). Actualmente es doctoranda en la UBA. Se especializa en el campo de la literatura autobiográfica y autoficcional en lengua francesa. Es profesora adjunta regular en el área de Ciencias del Lenguaje (Literatura) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), profesora adjunta contratada en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y docente de francés del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Tradujo de esa lengua, entre otros autores, a Honoré de Balzac, George Sand, Jean-Jacques Wunenburger, Michael Löwy, Dominique Chateau, Daniel Bensaïd, Enzo Traverso, Roger Chartier, Pierre Boulez.

Marcelo Peralta es profesor de Lengua y Literatura, licenciado en Enseñanza de Lengua y Comunicación por la Universidad de la Cámara Argentina de Comercio y Servicios (UCAECE) y especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Profesor en el ISFDyT N.º 83 de Villa Solano; jefe de Trabajos Prácticos del Taller de Lectura y Escritura (TLE) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ).

Martín Koval es doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es docente del Taller de Lectura y Escritura (TLE) en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y de Literatura Alemana en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es, además, becario posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), donde realiza una investigación sobre las robinsoniadas alemanas del siglo XVIII.

Carmen Velázquez es profesora y licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora del Taller de Lectura y Escritura (TLE) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Forma parte de los equipos de estudio e investigación: “Estudios de literatura y cine policiales argentinos (1870-1940)” de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y del Proyecto “Siegfried Kracauer, Walter Benjamin, Ernst Bloch, teorías de la literatura policial”, dirigidos por el Dr. Román Setton. Ha dictado talleres de lectura y escritura académica para la Universidad Nacional de Luján (UNLU), la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV).

Karin Grammático es profesora de Historia por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y magíster en Investigación Histórica por la Universidad de San Andrés (UdeSA). Es profesora adjunta regular y co-coordinadora del Programa de Estudios de Género de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Forma parte del equipo de estudio e investigación “Mujeres, política y diversidad en los 70” del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Es autora del libro *Mujeres montoneras. Una historia de la Agrupación Evita, 1973-1974* (Ediciones Luxemburg, 2011) y ha compilado en colaboración los libros *Hilvanando historias. Mujeres y política en el pasado reciente latinoamericano* (IIEGE/FFyL/UBA y Ediciones Luxemburg, 2010).

Amaranta Gentile es profesora de Castellano, Literatura y Latín, egresada del Instituto Superior del Profesorado (ISP “Joaquín V. González”). Trabaja como profesora de Lengua y Literatura en la Escuela Agropecuaria (Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires) y en otras instituciones de enseñanza media de la ciudad de Buenos Aires. Es docente del Taller de Lectura y Escritura (TLE) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Estudia la Diplomatura Superior en Lectura, Escritura y Educación en la Facultad Latinoamericana de



Ciencias Sociales (FLACSO). Trabaja de forma independiente como correctora y editora, por lo que participa en diversos proyectos editoriales.

Emiliano Orlante es licenciado y profesor en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Jefe de Trabajos Prácticos del Taller de Lectura y Escritura (TLE) en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Investigador del Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso”, UBA. Adscripto a la cátedra de Literatura Alemana, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Estudiante de la maestría en Literatura en Lenguas Extranjeras y en Literaturas Comparadas en la mencionada casa de estudios. Integrante de varios proyectos de investigación en el marco de la UBA. Participó en varios congresos nacionales e internacionales y publicó artículos sobre literatura alemana y marxismo occidental.

Andrea Steiervalt es profesora en Lengua y Literatura y magíster en Gestión Emprendedora en Lectura y Escritura. Doctoranda de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (UdeSA). Docente e investigadora de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Como integrante de diversos equipos de investigación, participó en la publicación de los libros: *Decir el mal: Dobles, bestias y espectros en la literatura* coordinado por María Elena Fonsalido y Facundo Nieto (UNGS, 2010); *Lengua* coordinado por Mariela Escobar (UNAJ, 2012); *Antinomias. Historias de una literatura*, dirigido por Facundo Nieto (UNGS, 2015). Actualmente, indaga en la problemática de la didáctica de la lectura y escritura de textos polifónicos en la escuela secundaria.

Andrea Vilariño es egresada de la carrera de Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA) e integra el equipo docente del Taller de Lectura y Escritura (TLE) en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Se desempeña, además, como docente de nivel superior y ha dictado cursos de capacitación para docentes sobre literatura y prácticas de lectura. Ha publicado diversos artículos sobre educación y alfabetización académica. Actualmente, integra equipos de investigación (UBACyT/ PICT) relacionados con el desarrollo de la literatura y el cine policial en nuestro país. Su tesis de maestría aborda los vínculos entre la crónica y la literatura policial argentina en los inicios del siglo XX.

Elena Vinelli es profesora en Letras y magíster en Análisis del Discurso. Se desempeña como docente del Taller de Lectura y Escritura (TLE) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y de Introducción a los Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ). Su actividad en diversos grupos de investigación en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMP), la UNAJ, los UBACyT) se ha plasmado en la coautoría de los libros: *Las máquinas ficcionales de Ricardo Piglia (Corregidor, 2015)*, *Leer y Escribir (UNAJ, 2015)*, *Centro Editor de América Latina (Siglo XXI, 2006)*, *Diccionario de la poética de Macedonio Fernández (FCE, 2000)*, entre otros. Ha escrito la novela *Anna O.* (Simurg, 2000) y los libretos de las obras líricas *Anna O.* (2004), *Hildegard* (2002) y *Sin voces* (1999), estrenadas en el Centro de Experimentación del Teatro Colón. Dedicó su trabajo de tesis al tema de la transposición de la novela *La ciudad ausente*, de Ricardo Piglia, a ópera y a novela gráfica.

Laura Kaplan es profesora en Castellano, Literatura y Latín por el Instituto de Enseñanza Superior (IES N.º 2 “Mariano Acosta”), licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Literatura por la Universidad de San Martín (UNSAM) y maestranda en Estudios Literarios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF). Docente en el Taller de Lectura y Escritura (TLE) en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Participa como investigadora en grupos de estudio en la UNAJ y en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Docente de Literatura en el nivel medio en escuelas pertenecientes a la Dirección General de la provincia de Buenos Aires. Ha colaborado como autora de capítulos del manual del Curso de Preparación Universitaria (CPU) de Lengua de la UNAJ (2013) y del manual *Leer y escribir en el ingreso a la universidad* (UNGS, 2014).

Leticia Otazúa es profesora y licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ). Ha obtenido el Premio Academia Argentina de Letras por mejor promedio 2006. Coordinó talleres de escritura creativa en Adrogué y Burzaco desde 2009. Coordinó un taller de escritura radial en la FMB de Burzaco en 2009. Ha recibido menciones y premios por la escritura de cuentos y poemas para niños. Colaboró en la dramaturgia de obras colectivas. Estudió con Mauricio Kartun y Ariel Barchilón. Actualmente se desempeña como profesora de Literatura en el nivel secundario, docente en la UNGS y docente e investigadora en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), donde coordina un taller de escritura creativa y conduce un programa radial.



Nelson Leone es profesor de Literatura, Castellano y Latín por el Instituto Superior del Profesorado (ISP “Mariano Acosta”), licenciado en Ciencias Sociales, orientación investigación social por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), maestrando en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural por el Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES de la Universidad de San Martín (USAM) y doctorando en Ciencias Sociales y Humanidades por la UNQ. Como investigador se especializa en historia de las ciencias sociales y en didáctica de la escritura académica. Se desempeña como docente del Taller de Lectura y Escritura (TLE) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y del seminario de Escritura de Monografías y Trabajos de Investigación e Introducción al Pensamiento Social (UNQ). Entre otras participaciones científicas, ha publicado *Revista Latinoamericana de Sociología (1965-1975)*. *Un dispositivo de Inscripción para la sociología en América Latina*, Editorial UNQ.

Pablo Castro es profesor en Castellano, Literatura y Latín por el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. Desarrolla actualmente una especialización en Ciencias del Lenguaje. Se desempeña como docente de tiempo completo en los Talleres de Lectura y Escritura (TLE) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Se ha dedicado a la docencia terciaria (universitaria y no universitaria) y secundaria. Su línea de investigación se vincula con la temática de la transposición de obras literarias al lenguaje de la historieta.

Carolina Bartalini es licenciada en Letras con orientación en lingüística por la Universidad de Buenos Aires (UBA), doctoranda en Teoría Comparada de las Artes de la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF), con una beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Ha cursado además la Maestría en Estudios Literarios Latinoamericanos en la UNTREF. Actualmente es profesora del Taller de Lectura y Escritura (TLE) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y se ha desempeñado como docente en la Tecnicatura en Administración y Gestión Universitaria (TAGU) de la UBA, en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), en talleres virtuales de formación docente de Educ.ar y Nuestra Escuela (INFD), y en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires y de la CABA. Desarrolló contenidos didácticos sobre literatura argentina y latinoamericana para la web de Canal Encuentro, participó en la curaduría de la primera muestra de historietas de Mario Levrero y de la intervención sonora sobre cuentos del mismo autor (Encuentro Federal de la Palabra, 2015). Ha publicado artículos y reseñas en diversas publicaciones académicas y en revistas

culturales. Participó como editora y escritora del volumen *Escribir Levrero. Intervenciones sobre Jorge Mario Varlotta Levrero y su literatura* (Eduntref, 2016).

Gastón Zarza es profesor y licenciado en Letras por la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ). Desde el 2012 trabaja como docente de Prácticas del Lenguaje y Literatura en diversas escuelas secundarias de Monte Grande, El Jagüel y Ezeiza. Dictó el Ciclo de Orientación y Formación (COF) en la Facultad de Derecho (UNLZ), y diversos talleres de argumentación en la misma universidad. Actualmente se desempeña como profesor del Taller de Lectura y Escritura (TLE) en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ).

Sandra Gasparini es doctora por la Universidad de Buenos Aires (UBA), área Literatura. Se ha desempeñado como docente de la Maestría en Literaturas Española y Latinoamericana y continúa en las cátedras de Literatura Argentina I de la carrera de Letras (UBA) y Narrativa Argentina I en la carrera de Artes de la Escritura de la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Codirigió un proyecto grupal de investigación sobre literatura argentina y terror y participa actualmente de otro sobre fantasmas y cuerpos en la literatura argentina. Ha dictado conferencias y ha escrito fundamentalmente sobre literatura fantástica argentina y sus lazos con el discurso científico. Realizó ediciones críticas y prologadas de textos de Eduardo Holmberg, de Adolfo Bioy Casares y Esteban Echeverría y publicó un ensayo sobre Juan Filloy, además de artículos y reseñas tanto en libros como en revistas especializadas nacionales e internacionales. Su libro *Espectros de la ciencia. Fantasías científicas de la Argentina del siglo XIX* (Santiago Arcos Editor) se publicó en 2010. Compiló, participó con un artículo y prologó *Iniciado del alba. Seis ensayos y un epílogo sobre Luis A. Spinetta* (Autores de Argentina, 2015, y Añosluz Editora, 2016). Escribe poesía y narrativa.

Analía Gerbaudo se desempeña como profesora titular con funciones en Teoría Literaria I y Didácticas de la Lengua y de la Literatura en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Dirige el doctorado en Humanidades (FHUC-UNL). Ha fundado y dirige el Centro de Investigaciones Teórico-Literarias (CEDINTEL/FHUC-UNL) y su revista digital *El Taco en la Brea*.

Coordina el equipo Litoral (CEDINTEL/CONICET) en el marco de un proyecto dirigido por Gisèle Sapiro en el Centro Internacional para la Investigación Científica (CNRS) de la Escuela de Estudios Superiores en Ciencias Sociales (EHESS, Francia) dedicado al rastreo de las condiciones de institucionalización e internacionalización de las Ciencias Sociales y Humanas



en Argentina y otros países en el arco 1945-2010 (*International Cooperation in the Social-Sciences and Humanities: Comparative Socio-Historical Perspectives and Future Possibilities*). Dirige el Programa *El objeto literatura hoy: teorías, crítica, enseñanza* (CEDINTEL/ FHUC-UNL). Sus investigaciones se centran en las “fantasías de (nano)intervención” sostenidas por los críticos que han enseñado literatura argentina y teoría literaria en la universidad pública de la posdictadura (1984-2003). Entre sus publicaciones se cuentan *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado* (2006), *Derrida y la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias* (2007), *La lengua y la literatura en la escuela secundaria* (2011), *La institucionalización de las Letras en la universidad argentina (1945-2010)*. *Notas “en borrador” a partir de un primer relevamiento* (2014) y *Políticas de exhumación. Las clases de los críticos en la universidad argentina de la posdictadura (1984-1986)* (2016).

Daniel Link es catedrático y escritor. Dicta cursos de Literatura del Siglo XX en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y dirige la maestría en Estudios Literarios Latinoamericanos en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Ha editado la obra de Rodolfo Walsh (*El violento oficio de escribir, Ese hombre y otros papeles personales*) y publicado, entre otros, los libros de ensayo *La chancha con cadenas; Cómo se lee* (traducido al portugués); *Clases, Literatura y disidencia, Leyenda. Literatura argentina: cuatro cortes; Fantasmas. Imaginación y Sociedad, y Suturas. Imágenes, escritura, vida*. Entre sus novelas *Los años noventa, La ansiedad, Montserrat* y *La mafia rusa*, las recopilaciones poéticas *La clausura de febrero y otros poemas malos* y *Campos intelectual y otros poemas* y su *Teatro completo*. Es miembro de la Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC) y la Latin American Studies Association (LASA) y par consultor de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) para la evaluación de programas de posgrado en el área de literatura comparada. Fue becario del CONICET y de la Fundación Guggenheim (2004). Ha dictado conferencias y cursos de posgrado en las Universidad de Humboldt (Alemania), la Universidad de Nueva York (Estados Unidos), la Universidad de Pensilvania (Estados Unidos), la Universidad de Princeton (Estados Unidos), la Universidad de Rosario (UNR), la Universidad Tulane (Estados Unidos), la Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil) y el Birkbeck College (Londres). En 2007 estrenó su primera obra de teatro, *El amor en los tiempos del dengue* y en 2011 publicó su primer libro para niños, *Los artistas del bosque* (Planta). Su obra ha sido parcialmente traducida al portugués, inglés, alemán, francés e italiano.



 Universidad Nacional
ARTURO JAURETCHE

ISBN 978-987-3679-18-6



9 789873 679186