

Cuadernos de Semiótica/4

Jornadas Intercátedras de Letras

Rumbos y Avatares Semióticos



Froilán Fernández (Dir.)

***Gonzalo Casco, Federico García, Gerardo Malowski, María
Eugenia Mercol, Yanina Nuñez, Marcos Pereyra, Romina Tor (Ed.)***

Cuadernos de Semiótica

Año 4 - Número 4
Diciembre/2015

Director: *Froilán Fernández*

Editores responsables de este número: *Gonzalo Casco, Federico García, Gerardo Malowski, María Eugenia Mercol, Yanina Nuñez, Marcos Pereyra, Romina Tor*

Cuadernos de Semiótica es una publicación de las cátedras de Semiótica I y II, Departamento de Letras, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.

ISSN 2314-2154

Dirección postal: San Lorenzo 2551 – Primer Piso. CP: 3300. Posadas, Misiones, Argentina.

Teléfono: 0376-4434100.

Correo electrónico: difusus@gmail.com

Periodicidad: anual.

Imagen de tapa: Logo Jornadas Inter-cátedras de Letras. Producción propia. Diseño: Yanina Nuñez.

Las opiniones expresadas en los artículos publicados son exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de **Cuadernos de Semiótica**.

INDICE

Palabras de apertura	5
Presentación por Froilán Fernández	7
Conferencia magistral por Ana Camblong: “Elogio de la continuidad... Breves palabras inaugurales”	9
<u>Ponencias Eje A</u>	15
- Camargo, Gisel: “Narraciones Legendarias: Mundos híbridos, polifónicos y dialógicos. Aproximaciones”	16
- Cristobo, Nahuel: “Pasajes y paisajes de lo anacrónico”	21
- Cubilla, Sandra: “El arte como comunicación”	28
- De Campos, Yanina: “La función del autor en <i>Sumido en verde temblor</i> de Rodolfo N. Capaccio”	34
- Díaz, Cristian – Santiago, Claudia: “Literatura Infantil y Juvenil: fuera de guión”	42
- Duarte, Vanesa: “Lecturas del espacio utópico y distópico”	46
- Dumanski, Silvina: “La imagen como disparadora de relatos. El entrecruzamiento entre la palabra y la fotografía de la segunda mitad del siglo XX”	52
- Fernández, Carolina: “La conformación autoral del escritor Hugo Mitoire”	60
- García, Federico: “De Unamuno a Dras, de España a Misiones: el relato como mediador entre la gradualidad y la explosión de la esfera literaria”	68
- Horodeski, Gladys – Repetto, Carolina – Rodríguez, Valeria: “La escritura literaria en Facebook: la teoría literaria y los conceptos de storytelling y cocreación”	73
- Maslowski, Gerardo: “Gustavo García Saraví como productor cultural y sus relaciones intelectuales”	79
- Maslowski, Gerardo: “Memoria e historia en Campo Grande: procesos de construcción y resguardo de una memoria colectiva”	86
- Mosqueda, Josefina: “El proyecto histórico, político y estético de Aníbal Cambas y sus <i>Tres poemas para la Tierra Roja</i> ”	91
- Nuñez, Yanina: “La Gaceta como proyecto autoral: de los relatos en mosaico al relato ensamblado para la reconstrucción de la memoria colectiva”	98
- Pereyra, Marcos: “Ir y venir cuantas veces se quiera. El teatro de Raúl Novau y un recorrido en tres actos hacia la conformación del teatro territorial misionero”	104
- Reichel, Virginia: “La novela como género híbrido: los relatos de la familia”	

Glass”	111
- Rejala, Romina: “La creación de mundos ficcionales”	117
- Tor, Romina: “Notas liminares acerca de la novela de la novela territorial. Despliegues en torno al proyecto escritural de Raúl Novau”	123
- Valiente, Florencia: “ <i>Mafalda</i> en juego”	129
<u>Ponencias Eje B</u>	135
- Baez Borello, Nair: “Análisis crítico del peronismo fundacional”	136
- Escher, Teresa: “Políticas lingüísticas: el caso Paraguay”	142
- Spaciuk, Mariana: “Prácticas de alfabetización: enfoque en la adquisición de la lectoescritura”	148
<u>Ponencia Eje C</u>	153
- Arce, Micaela: “El conversatorio de la práctica en la escuela media”	154
- Benitez, Gabriela – Romero, Verónica: “La llave semiológica del lenguaje: metáfora y enseñanza”	162
- Casco, Gonzalo – Mercol, María Eugenia: “Tutorías entre pares: construcciones y reconstrucciones posibles”	169
- De Campos, Yanina: “Reflexiones de prácticas pedagógicas con Tic en el área de lengua y literatura”	175
- Díaz, Cristian – Santiago, Claudia: “El complejo entramado de la configuración del futuro Profesor de Letras”	181
- Graef, Liliana: “Itinerarios de lectura. Un camino hacia la construcción del lector en las prácticas áulicas”	186
- Kolb, María Eugenia: “De juegos y exclusiones: ¿espejo de la dinámica adulta?”	192
- Viera, Gonzalo Jesús: “Pensar la clase con el cine. Reflexiones desde <i>La lengua de las mariposas</i> ”	198
<u>Paneles</u>	202
- “Prácticas de lectura y escritura - Umbrales académicos en articulación con la enseñanza media”	203
- “El banco del escritor misionero - Proyecto de Investigación Territorios Literarios e Interculturales. Archivos y constelaciones autorales en diálogo”	206
- “Entramados disciplinares, rumbos gramaticales y avatares de la enseñanza”	209
<u>Programa</u>	212

Palabras de apertura
Jornadas Inter-Cátedras de Letras 2015

Dar a conocer y re-significar nuestro pensamiento en diferentes esferas de diálogo puede ser un desafío constante, proponer nuevas voces como profesionales en formación es una responsabilidad social en la que asumir lo que se dice es construirse como sujeto que comparte sus conocimientos en todos los espacios en los que se desenvuelve como tal. Nos encontramos ante la posibilidad de reunir las pluralidades y de hacer diversas las voces singulares, está en nosotros, como comunidad de docentes que investigan y de investigadores que comparten sus conocimientos, llevar esta experiencia a futuras generaciones que deciden formarse en esta hermosa disciplina.

Estas jornadas surgen de la inquietud de diversos alumnos acerca de la necesidad de promover la apertura de un espacio para la construcción colectiva del conocimiento, la difusión entre los estudiantes de las investigaciones realizadas en el marco de las carreras de Letras y la articulación coherente entre las distintas cátedras y, a su vez, la de éstas con los proyectos de investigación. Asimismo, la propuesta se funda en la búsqueda de fortalecimiento del perfil de sujetos con responsabilidad institucional, sentido crítico y participación activa en la vida social y, especialmente, en la figura del “docente investigador” que procura afianzarse desde la formación académica. Dicha inquietud nos llevó a buscar antecedentes al respecto, lo que nos permitió conocer los “Encuentros Inter-Cátedras”, realizados en los años 1999, 2000 y 2001, bajo la organización de la cátedra Semiótica II, dictada por Ana Camblong¹. Por su parte, estas jornadas pretenden desplegarse alrededor de la Semiótica, eje transversal al Plan de Estudios de las carreras de Letras, que nos permite articular los diversos campos del estudio del lenguaje y disciplinas, como las Literaturas, Lingüísticas y las Prácticas Docentes, entre otras.

Es así que creemos necesario reinstalar esta propuesta y lograr su promoción, a la vez que dar cuenta de la importancia de su “institucionalización”/ “realización” periódica debido a que esta es una instancia de encuentro donde podrán ponerse en acción dos actividades claves para las ciencias humanas y sociales como lo son el debate y la discusión. Replantear ese antecedente nos comprometió a fijarnos objetivos que reflejen intereses y necesidades que como alumnos, graduados, docentes e investigadores compartimos en el día a día de nuestra formación.

¹ Primer encuentro (1999): *Fronteras entre “lo real” y “lo ficcional”*. Participaron docentes y estudiantes. Segundo encuentro (2000): *Hombre que narra no muere, muere*. Participaron estudiantes. Tercer encuentro (2001): *Homo narrans*.

Antes de finalizar esta presentación, queremos dedicar estas Jornadas y este compartir en comunidad a las alumnas Valeria Guerrero y Tamara Lofblad, compañeras nuestras y excelentes alumnas que han dejado su huella en nuestra carrera y que estarán para siempre en nuestra memoria, en la de sus compañeros y amigos más cercanos. Es así como percibimos a nuestra comunidad de formadores y de sujetos en formación, es así como cuestionamos y reinventamos nuestras perspectivas, siempre en comunidad.

Bienvenidos otra vez, agradecemos a todos por el apoyo recibido y esperamos encontrarnos en las futuras jornadas que, esperemos, sea siempre entre claustros, sea siempre entre todos
¡Abrazo Inter-Cátedra!

Presentación

Por Froilán Fernández

En el inicio, una vez más, la continuidad. Si bien la energía del trabajo se materializa en el conjunto múltiple y variado de textos que les ofrecemos, presentar esta publicación implica un giro más, significativo por cierto, en la aguda experiencia de imaginar y llevar adelante estas *Jornadas Inter-Cátedras de Letras*² que, bajo el título *Rumbos y avatares semióticos*, reunieron a estudiantes, docentes y graduados de la carrera en una serie de actividades de intercambios académicos e intelectuales durante tres intensos días de noviembre de 2015. Pero ni esos días de fervoroso trabajo, ni las páginas que leerán a continuación surgen inesperadamente, sino que responden a una serie de persistencias académicas y políticas que caracterizan a nuestra carrera y que arraigan en la historia institucional del Departamento de Letras en general y las cátedras de Semiótica en particular. Aquí estamos, una vez más, hundiendo los avatares del presente en los rumbos de la memoria, para recuperar las experiencias inaugurales de los *congresitos intercátedras* que, *allá ité*, en el incipiente siglo XXI, imaginaron la conversación infinita que hoy volvemos a plantear.

De este modo, nos reunimos para conversar y debatir, para compartir el trabajo de unos y muchos, para destacar ese espíritu comunitario que, en épocas de larvado individualismo, nos permiten decir algo más en algún aspecto posible. Esta persistencia se nutre, hay que mencionarlo, de los intereses que los alumnos de la carrera manifestaron con ahínco como un modo de pensar un espacio de articulación entre las cátedras de Letras que nos permita compartir y comentar la producción de docentes y alumnos, y promover una experiencia de intercambios académicos entre aquellos que ya habían participado de congresos o actividades similares y aquellos alumnos que hacían sus primeras “armas” en esos territorios. Ese espíritu generoso y comunitario, permitió que luego de mucho trabajo –reuniones, escritura, gestión, más reuniones y escritura...– las Jornadas pudieran llevarse a cabo. A todos aquellos que formaron parte de este grupo de trabajo y compilaron esta publicación, mi reconocimiento. Destaco el compromiso y la generosidad que nos permitieron diagramar y pensar las jornadas, y llevarlas a cabo con más de cuarenta trabajos de alumnos, docentes y hasta graduados de nuestra carrera. La heterogeneidad de participantes y la multiplicidad de voces destacan la necesidad de una propuesta materializada con verdadero compromiso y trabajo. En ese sentido, hago explícito el reconocimiento a todos aquellos colegas del Departamento de

² Proyecto de Extensión aprobado por Resolución del HCD de la FHycS, N° 139/15.

Letras que colaboraron con la organización de las actividades, incentivando la participación de sus alumnos y equipos de investigación en las Jornadas, como también a la generosidad de Ana Camblong que aceptó el *convite* de sumarse con las palabras que inauguraron la conversación, y que sintetizan los deseos y las pasiones que motivaron estas Jornadas.

Aquí y ahora, los invitamos a aventurarse en nuevos rumbos que nos permitan continuar este diálogo para que, mediante las sutiles operaciones que nos depara la experiencia de leer, podamos imaginar otros avatares semióticos...

Elogio de la continuidad...
Breves palabras inaugurales

Por Ana Camblong³

En primer lugar quiero agradecer la invitación y la posibilidad de compartir con ustedes algunas experiencias, comentarios y deseos de que sigamos trabajando juntos con empeño, honestidad y mucha pasión. El mundo académico conlleva modelizaciones de la cultura general que lo sustenta, no obstante tiene sus propias reglas, sus propias características y sus propias debilidades. Los que respiramos esta semiosfera universitaria, sabemos o creemos saber, cómo sobrevivir y coexistir en este mundo profesional, vocacional y político, aunque tal vez lo más apropiado sea decir que estamos aprendiendo siempre, paso a paso, como en cualquier otro aprendizaje de la vida que supimos conseguir, me parece oportuno entonces, reflexionar sobre nuestras propias vivencias. Reitero, gracias amigos colegas, egresados y estudiantes por esta gentileza.

Saludo con simpática satisfacción estas Jornadas que retoman una iniciativa de hace unos cuantos años empezada de manera muy modesta en el marco de la Cátedra de *Semiótica II*, como una estrategia pedagógica que pretendía facilitar un entrenamiento para la participación en congresos, por eso en la charla cotidiana la llamábamos “el congresito”. El procedimiento consistió en emprender los preparativos, todos y cada uno de los pasos previos necesarios para organizar un congreso, para que luego, en una jornada cada estudiante leyera su propio trabajo, escuchara el de sus compañeros, después de cada lectura, intercambiáramos comentarios, métodos de trabajo, dificultades, en fin, conversaciones no solo sobre el texto leído sino también, sobre la cocina de la escritura y las búsquedas de materiales. Había en este emprendimiento un conjunto de supuestos y valores en juego, acordados a partir de charlas del grupo, que intentaban fomentar el sentido crítico sin caer en discusiones agresivas o falsas polémicas. Con estas pocas operaciones pretendíamos atenuar o defendernos, aunque fuera de un modo minimalista, del gran virus académico: **el individualismo narcisista y la competencia inútil**. Repito una vez más esa breve cita de Charles S. Peirce, en la que afirma lo siguiente: “No llamo ciencia a los estudios solitarios de un hombre aislado. Solo cuando un grupo de hombres (y mujeres, agregó), más o menos en intercomunicación, se ayudan y se estimulan

³ Profesora Emérita de la Universidad Nacional de Misiones. Profesora y Doctora en Letras (UBA). Profesora Titular hasta el año 2010 de las cátedras Semiótica I y Semiótica II (Departamento de Letras, FHyCS, UNaM). Directora del Programa de Semiótica (SINVyP, FHyCS, UNaM).

unos a otros a comprender un conjunto particular de estudios”. Dicho en otros términos, quien quiera hacer un trabajo intelectual valioso, consistente y productivo tendrá que compartir sus textos y sus resultados con la comunidad especializada, y en la medida de lo posible difundirlos en el sistema educativo y en la comunidad en general.

Disculpen este consignismo de campaña publicitaria, pero cada cual tiene sus tirrias y sus repeticiones; mi obsesión martilla, como todos ya lo saben, en el mismo clavo: por un lado, evitar la épica del “yo engolado”, hay demasiado ego inflado para mi gusto (habría que combatir la inflación no solo en la economía, sino también en la egolatría), y por otro, denunciar constantemente, el mito relacionado con lo anterior, que consiste en alentar el delirio de la originalidad transgresora a ultranza, mitología alimentada por nuestra cultura en general y por el sistema educativo en particular desde la primaria. Una cosa es estimular la creatividad, el talento y la inteligencia operando en cualquier actividad que un individuo emprenda, y otra muy diferente es hacer creer a todo el mundo que somos geniales, originales y transgresores artísticos seriales. Al respecto, considero que esta falacia constituye un mecanismo perverso de nuestra cultura pues inflama el ego, propicia la transgresión trivial y efímera; auspicia la originalidad a cualquier precio y de cualquier modo, sin reparar en situaciones, ni en la necesidad de adquirir hábitos destinados a desempeños básicos para la convivencia, pero también para ejercer la misma creatividad cotidiana, científica y artística. Este penoso equívoco no hace más que desembocar en tonterías ingenuas y lo que es más grave, en la falta de respeto al esfuerzo disciplinado que requiere cualquier tarea y en particular el trabajo intelectual. En todas las épocas podremos detectar esnobismos y banalidades, qué duda cabe pues se trata de una debilidad *humana, demasiado humana*, pero la provocación sobreactuada, las frases hechas “intelectualosas”, las poses originales de moda (completamente previsibles), el parloteo superficial, la trepada veloz, la obsecuencia política, devienen en los tiempos que corren, un “malestar de la cultura” digno de reflexión y de cuidado. “Caute” decía el gran filósofo Spinoza (“ten cautela”, en buen dialecto decimos: “tené modo pue’ chamigo”).

Cumplida esta digresión diagnóstica, retomo la arqueología de las Jornadas: ese primer paso al interior de una cátedra, al año siguiente lo ampliamos a las demás cátedras de la Carrera y decidimos publicar, tanto los trabajos del primer Encuentro como los del segundo. El primer Encuentro lo dedicamos a un único autor: Juan José Saer, cuyos textos habíamos trabajado todo el año, en cambio el segundo, fue abierto a la elección de cada participante. Después, al año siguiente, los acontecimientos nos sobrepasaron, el entusiasmo decayó y decidimos de

común acuerdo, suspenderlo hasta nuevo aviso. Hoy parece emerger el “nuevo aviso” que rescata el “Encuentro Intercátedras” de su latencia, transmutado en “Jornadas” y retoma sus bríos de continuidad. No estoy en condiciones de hacer un balance más o menos preciso, no sabría decir con certeza en qué medida cumplimos los propósitos que habíamos concertado; en rigor de verdad, habrá que pensar, como nos ocurre en casi toda la carrera docente, que se podrán recoger semillas voladoras, dispersas, quién sabe dónde fueron a parar, en qué recuerdo o en qué práctica docente, en qué proyecto personal o de grupo resurgieron o se retomaron en algún aspecto. Sé que habrán quedado rescoldos, huellas o vestigios que cada cual lleva consigo... Investigar, viene de *in vestigium*, estar y andar entre vestigios que se van acumulando, muchos deshilachados, resquebrajados, diseminados pero ahí están en nuestra memoria. De eso se trata la docencia: practicar la “continuidad experiencial” con ritmo solidario, muy atentos a las posibilidades del otro... Por favor, que vuelva la “paciencia pedagógica”, antiguo valor que el acelere contemporáneo vulnera o desconoce. Si queremos acudir a las fórmulas cristalizadas, diría que la docencia consiste en iniciar todas sus prácticas como las notas protocolares, diciendo: “de mi mayor consideración”... Tener consideración y profundo respeto hacia el/la otro/a. Respeto proviene de *re-spicio*, que significa volver a mirar, o si se quiere, mirar al otro/a una y otra vez, para captar, para ponderar, no solo qué necesita, sino principalmente qué puede, cuáles son sus potenciales. Cada cual lleva consigo un potencial diferente, habrá que acompañar, impulsar ese desarrollo posible, tratando de no violentar las capacidades individuales.

Enfoquemos la paradoja que supone nuestro trabajo docente: por una parte, auspiciamos actividades mancomunadas, formando colectivos que se fortalezcan, se potencien y se desarrollen de modo integrado; a la vez, propiciamos la atención cuidadosa de las potencialidades y aptitudes singulares, cada cual tomará lo suyo en el proteico flujo de lo colectivo y adoptará sus elecciones y decisiones. Esta tensión constante, de logros, conflictos y dificultades, requiere templanza, capacidad negociadora y muchísimo sentido común para sostener ese equilibrio inestable de la convivencia académica. La experiencia demuestra reiteradamente que el trabajo conjunto arroja réditos incomparables respecto de las carreras individuales y solitarias, pero solicita continuidad dinámica, memoria, mucha memoria y distribución de funciones, de roles, de lugares, de responsabilidades y principalmente, posibilidades de desarrollo para cada cual. Así como algunos utilizan la metáfora del luchador, del titán, esa insistencia en que todo lo que emprendemos es una batalla, una guerra, es más, se suele emplear la frase “lucha titánica”, pero este gesto belicoso no siempre es

necesario, ni conveniente, ni adecuado. Prefiero mil veces el **emprendimiento hormiga**, mejor dicho “hormiguita”, no “hormigón armado” sino esa tarea hormiguera modesta (“perfil bajo” se dice ahora), pero **eficiente, productiva, persistente y sobre todo, integrada a una labor comunitaria.**

Sé que se me reclamará que semejante analogía “hormiguística” parece auspiciar una actividad rutinaria, mediocre y en una cuerda que exige “obediencia de vida”, pero quiero defender mi hormiguero con un par de salvedades. Primero, el “trabajo intelectual” como cualquier otra actividad especializada, requiere y exige la incorporación de un bagaje de hábitos específicos que resultan indispensables para pensar, operar, producir y lo que es más importante, para crear... Los grandes creadores, los grandes pensadores, los grandes artistas, no han sido ignorantes, improvisados y desconocedores de su campo de trabajo. Entonces, nuestra tarea fundamental en la Universidad Pública es formar, entrenar, proveer a los jóvenes de esa plataforma indispensable para no convertirse en impostores, lo que el lenguaje coloquial denomina “chantas” de discursos necios y obvios. En este sentido, podríamos acordar que un especialista o investigador en Letras, sabrá leer y escribir, sabrá reglas de ortografía, sabrá gramática de la lengua en la que trabaja, sabrá concebir y producir un texto con cierto sentido comprensible y bien compuesto, sabrá teoría literaria, sabrá historia de la literatura y de la lengua, etc. etc. Cuando elaboramos un Plan de Estudio podremos discutir respecto de algunos contenidos complementarios y de su relevancia relativa en el conjunto, pero lo que no se puede poner en cuestión son los instrumentos básicos para poder desempeñarse en el ámbito que han elegido los estudiantes. Esto que parece una evidencia de Perogrullo, se ha convertido en un supuesto aleatorio o al menos ambiguo, hay gente que “hace como si”, o lo que es peor, que no tiene “la más pálida idea” de que en la Universidad, en Humanidades y más aún en Letras, resulta absolutamente innegociable que sepa leer y escribir correctamente. De ahí que la “hormiga semiótica” de la carrera de grado, al menos tendrá que saber llevar la hojita y tomar un sendero más o menos orientado y no cualquier rumbo hacia la nada. Cierro este primer punto en pocas palabras: se impone recuperar la premisa elemental del “sentido común académico” que requiere haber incorporado un acervo de hábitos indispensables para ejercer el trabajo intelectual y la docencia.

Segundo, el “aprendizaje hormiga” supone al mismo tiempo un clima compartido, una **semiosfera benéfica, facilitadora de los aprendizajes.** ¿En qué consiste esta atmósfera propicia? Enumero rápidamente algunos factores intervinientes según mis propias opciones e ideología. Condiciones *sine qua non* serán: 1) alegría, mucha alegría en la tarea, no un

divertimento vano, sino una labor alegre por su fecundo entusiasmo; 2) honestidad responsable (responder por una misma ante cualquier compromiso y responder al otro), y finalmente, todo mezclado “a punto de caramelo” con conversaciones solidarias. La “conversación” es el gran combustible, la gran energía epistémica que permite imaginar, compartir y sostener en continuidad el sentido del humor. El sentido del humor es ese condimento sabroso y saludable que sabe tomarle el pelo al escudo de la Real Academia, pues su efecto “limpia, moviliza y nos da esplendor”. En este **tacurú levantado con gran ahínco y persistencia, las pasiones alegres neutralizan, o mejor, fumigan las “pasiones tristes”: celos, envidias, maledicencia vil, competencias torpes, individualismo patético.** Entonces, no se trata de un hormiguero triste, castrador y autoritario, sino de un trabajo mancomunado que solicita una llave climática que llamo el “alegrón ético”, este dispositivo insufla un aire respirable para que cada uno aprenda a su ritmo, incorpore los hábitos necesarios para crear y adopte sus propios derroteros, ayudando siempre a los demás. **Lo ético comprende la convivencia respetuosa, por supuesto, pero sobre todo, una ética rigurosa con nuestra propia actividad que supone lo siguiente: no al plagio, no al corte y pegue, no al *paper vacuo* y mal hilvanado a última hora para ir a cuanto congreso salga al paso.**

Una acotación al margen: **la formación de un docente-investigador exige años y años de tarea y acompañamiento; los genios meteóricos son excepciones o simplemente, son ficciones, de modo que un proceso de formación de “recursos humanos” (denominación espantosa utilizada por la burocracia), para alcanzar una “masa crítica” (otro esperpento conceptual de la administración científica), solicita no solo mucho tiempo, sino trabajo y más trabajo consistente, real, colectivo e individual a la vez.** La memoria de lo hecho por nuestros maestros, el conocimiento de las respectivas bibliografías temáticas, el estudio intensivo y la escritura (mucho escritura cada vez más cuidada y exigente), nos ayudarán a lograr trabajos que nos hagan sentir satisfechos de nuestra carrera y nos proyectarán al contexto nacional ocupando el lugar que nos corresponda. La Facultad en su conjunto eligió la Carrera de Letras para la acreditación ante el Ministerio de Educación de la Nación, esto no responde a una decisión azarosa sino a los niveles alcanzados por nuestro Departamento en los diferentes rubros a evaluar. Queridos amigos, semejante responsabilidad no viene a nosotros de la mera casualidad sino de una empeñada participación activa en cada aspecto del andamiaje académico y en todos los frentes institucionales.

Esto me da pie para enfocar un último aspecto que considero transversal porque debería estar presente en cada emprendimiento, en cada acción y en cada opción que tomemos en nuestro

trabajo intelectual cotidiano, me refiero a la relación del *Tacurú* con el poder político. Así como insisto en la ética, con igual énfasis propicio la política. En este sentido, considero inexcusable la participación activa de todos los claustros en la dinámica institucional y sus articulaciones con acontecimientos políticos provinciales y nacionales. Leemos mucho a Foucault, sabemos y explicamos las relaciones asimétricas de las prácticas semióticas respecto del poder, pero no siempre lo asumimos en nuestras propias acciones. Tengamos presente que no hay asepsia posible, ni sustracción blindada que valga, nuestras actividades están directamente involucradas en la orientación que tome la Institución universitaria en la que trabajamos. Hay gente que ha transcurrido toda su carrera de estudiante o de docente en esta Facultad sin destinarle aunque sea una horita de su vida a la participación política institucional... Amigos-míos, hay que estar en las diferentes instancias de decisión, hay que poner el cuerpito, hay que confrontar discursos, hay que pensar en grupo, hay que escuchar y responder, hay que argumentar y hay que colaborar activamente de buena fe, con idoneidad y con sentido solidario. No importa quién ejerza la gestión, no importa qué tendencia política gobierne, nuestro compromiso consiste en participar y contribuir con ideas fecundas destinadas a optimizar la vida institucional. Claro, esto no puede ser puro palabras, dado que la política ha devaluado el lenguaje, ya no creemos en casi nada y en nadie, salvo si el discurso está respaldado por hechos concretos y trayectoria efectivamente cumplida.

Entonces, para cerrar esta monserga hormiguera, quiero dejar mi propuesta personal que por supuesto la pueden tomar, reformar o desestimar: continuemos con nuestro ritmo sostenido de trabajo, día a día, con gente que aporta, que estudia, investiga, crece, procura su propio camino y se integra con alegría, con creatividad y con libertad de elección. Propongo que sigamos inmersos en el continuo de nuestra memoria, levantando nuestro bello *Tacurú de Letras* sin que eso signifique encierro sino adecuación a nuestro territorio abierto al mundo y a la conversación.

Posadas, 4/XI/2015

Eje A - Literatura, Teoría y Crítica literarias

Se proponen trabajos críticos sobre las áreas de la literatura regional, argentina, latinoamericana, española, grecolatina y en lenguas extranjeras. Problematizaciones canónicas y genéricas. Análisis de obras, intertextualidades. Proyectos autorales y configuraciones identitarias. Teoría literaria y estética.

Narraciones legendarias: mundos híbridos, polifónicos y dialógicos. Aproximaciones

Camargo, Gisel

vaninagis26@gmail.com

Nuestros correlatos dan cuenta de la complejidad inherente al arte de contar historias, pero ante todo nos muestran cómo la narración no se agota en un tipo de discurso, sino que se plantea como una práctica cultural heterogénea y dinámica.
(Camblong-Fernández, 2011:123)

El tema de esta ponencia, se inserta recientemente en el proyecto *Territorios Literarios e Interculturales. Archivos y Constelaciones Autorales en diálogos*. En este trabajo, nos proponemos indagar sobre el género leyenda que está consagrada en los confines de nuestra memoria colectiva, entendiéndola a esta, según Iuri Lotman no como ese lugar en donde solo se guarda información, sino como un mecanismo de regeneración de la misma memoria, en donde símbolos que se guardan en ella, llevan consigo informaciones de la cultura, sobre sus contextos; y para que esas informaciones se despierten, sostiene el autor, el símbolo debe ser colocado en algún contexto contemporáneo; provocando así que se transforme su significado. Pero esa transformación no podría ser llevada a cabo sin *el arte de narrar, de contar algo*. Entendemos que como *animales narrativos* desarrollamos esta capacidad una vez que logramos vivir o mejor dicho, sobrevivir en una comunidad; y así narrar lo que nos pasa, lo que queremos transmitir: *El Hombre se constituye como un animal comunitario, habitual y habitado, eminentemente conversador*. (Camblong- Fernández, 2011:105)

Son esas conversaciones perpetuas las que en este trabajo se pretenden investigar, tomando como punto de partida el libro de Olga Zamboni-Rosita Escalada Salvo *Mitos y leyendas. Un viaje por la región guaraní. Antología*. Ya que en él se puede evidenciar cómo la cultura va decodificando esas historias que cargan consigo; y son relatadas, contadas, narradas por diferentes grupos sociales y por distintas generaciones.

Narrar historias significa llevar a cabo un proceso que siempre ha formado parte de nuestras vidas, como *animales semióticos* experimentamos y transitamos la misma relatando sucesos, historias y chismes que caracterizan nuestros días.

Son en estos relatos del *día a día* en donde surgen las verdaderas e interesantes historias que, con el correr del tiempo; y con el *boca en boca*, permiten dar existencia a mitos y leyendas dignos de ser contados, re-interpretados o traducidos en diferentes culturas, que las adoptan según sus propias necesidades, tal como lo sostiene Walter Benjamín:

Rara vez se toma en cuenta que la relación ingenua del oyente con el narrador está dominada por el interés de conservar lo narrado. El punto cordial para el oyente sin prejuicios es garantizar la posibilidad de la reproducción. (1984:10)

Esta reproducción, que es también proliferación, posibilita un mundo de significados, que permiten transportarnos por diferentes lugares a la misma vez, y sentir que esos relatos están en nuestra cultura de una manera más latente. El arte de contar y transmitir, se mide en lo que a cada persona le puede pasar con lo que está escuchando o leyendo; y por sobre todo, apreciar la necesidad de seguir transmitiendo esa historia, pero esta vez con otros tintes que se incorporan respecto a su situación social o simplemente a la época en que ese narrador ahora ya conformado, este atravesando.

Mientras el narrador sedentario bucea en la memoria histórica, el narrador nómada vagabundea por el mundo para contar sus recorridos. Cabe destacar que en ambos tipos narrativos, la experiencia no es de índole estrictamente individual, al contrario, se fundamentan en el encuentro y el intercambio con otros, esa interacción que conmueve y sacude el orden del mundo que habitamos para abrir nuevas posibilidades de sentido. (Camblong-Fernández, 2011:111)

Como vemos la narración constituye relatos que una cultura y su memoria colectiva poseen para identificarse como tal y como única, en sus historias se ven esos propios hábitos y costumbres. Es ahí en donde se puede apreciar el proceso infinito de relatos que se van constituyendo por medio de otros relatos, conformándose así leyendas que a su vez pueden ser narraciones re-utilizadas por otras culturas, pero adaptándose a diferentes necesidades y contando historias similares a otras, mas no idénticas, produciéndose esos procesos dialógicos e híbridos que nos constituyen.

Antes de seguir debemos retomar el origen al cual ineludiblemente nos remonta este trabajo y aclarar el significado de la palabra leyenda, y por sobre todo marcar una diferencia con el mito, ya que si bien ambas aparentan ser lo mismo, poseen sus propias distinciones.

La palabra leyenda significa “las cosas que deben ser leídas” (o reunidas, recogidas, oídas, recorridas) según el espectro semántico del verbo latino LEGERE. Los relatos conocidos como leyendas (...) son narraciones más o menos literarias recogidas de la tradición oral y puestas por escrito por autores conocidos, los cuales pudieron haber modificado su versión original agregando o quitando elementos. (O. Zamboni, 2005:20)

Esta definición nos acerca a entender el porqué de los conjuntos de narraciones que van de la mano enmarcadas como leyendas, y por sobre todo demuestra un trasfondo de voces y discursos que marcan ese proceso polifónico que sin más ni menos es el que nos constituye como comunidad conectada, comunicada y emparentada. Es este proceso polifónico el que mueve y hace vivir a las personas, en su dialéctica, en sus historias.

Si tuviéramos que delimitar el momento a partir el cual los seres humanos comenzamos a narrar, a contar, a comunicarnos sería desde nuestro nacimiento con el primer sollozo de vida. Ahora lo que queda aquí por cercar, es saber desde cuándo nuestras palabras comenzaron a persuadir, legado que es explicado por Aristóteles quien sostiene que el arte de la retórica es *la facultad de teorizar lo que es adecuado en cada caso para convencer* (Aristóteles: 1999). Y eso surge cuando nos encontramos con relatos que atrapan, o seducciones que aparecen en charlas con amigos, familias, colegas, alumnos o simples desconocidos; las que nos llevan a reproducir historias, donde el proceso dialéctico va tomando color.

Este es el punto disparador para que se conformen leyendas que se identifican unas con otras. Camino que parecería ser trillado y recorrido muchas veces por todo aquel que cuenta; por todo aquel que lee y estudia este género, pero que en su ir y venir narrativo han dejado de mirar el mecanismo que las hace posible y sobre todo el arte que las mantiene viva, el cual reside en su dialéctica, en su polifonía de voces y en su híbrido mundo de personajes que nos seducen con sus historias.

Pensar en esos relatos que ocupan un lugar y atraviesan nuestras vidas, haciéndonos eco de que vivimos en una cultura también híbrida en historias que la constituyen como pueblo misionero, es replantearnos un horizonte de voces que, con el correr del tiempo, formaron parte de nuestra memoria como “La ciudad del Embororé”, “La Leyenda del Cerro Monje”, “El Pomberito” o “El Lobisome” convirtiéndose en cuentos representativos de nuestro imaginario social, el cual según Baczkó: *Son referencias específicas en el vasto sistema simbólico que produce toda colectividad y a través del cual ella se percibe, se divide y elabora sus finalidades.* (1999:28)

Debido a esto desde nuestros orígenes decidimos viajar de la mano de relatos legendarios que son transportes: Los *Metaphorai* encargados de hacer el viaje, según De Certeau, que hacen experimentar otro mundo, el cual es casi paralelo al mundo cotidiano; al mundo de todos los días.

Retomando la cuestión entre leyenda-mito debemos mencionar que, este último, es considerado como *hermano mayor* de los relatos legendarios, decimos esto porque en ellos se

puede apreciar, también, historias cargadas de hábitos y ritos, que se remontan a tiempos antiquísimos, pero con el fin de explicar o darle solución a algo. Para apoyar esta idea traemos a colación una cita de Olga Zamboni:

El mito es constitutivo de la mente humana en su capacidad de crearlos, responde a una necesidad fundamental del espíritu y ha existido en todas las latitudes y tiempos. Nace como una forma de religación con lo trascendente, su presencia le da sentido a la vida, es un modo inconsciente de defenderse de la fragilidad humana. (2005:10)

Como lo sosteníamos anteriormente, tanto el mito como la leyenda son hermanos que caminan juntos por el largo trecho de las historias, pero ambas denotan características diferentes. El mito, sostiene Olga Zamboni, apunta a las esencias y es más oscuro de comprender, mientras que las leyendas son más accesibles y buscan más efecto, según la autora, en el arte de narrar.

Sin embargo cabe aclarar que esta discusión no se detiene aquí, sino más bien, es una leve aproximación al estudio que tanto el mito como la leyenda merecen.

Entonces a partir de lo que venimos desarrollando el interrogante que surge en relación con el género leyenda y el cual será eje conductor de esta investigación, teniendo en cuenta como lo mencionamos anteriormente, la antología *Mitos y leyendas. Un viaje por la región guaraní* es, tratar de poner en juego las diferentes interpretaciones de cómo surgen en torno a estas narraciones, múltiples versiones que van catalogando épocas y generaciones.

Uno de los mecanismos utilizados en el libro para producir esos relatos es lo que Bajtín denomina polifonía y dialogismo es decir, que parte de la interacción de discursos, lo que consideramos herramienta clave, ya que esto nos permite como cultura seguir charlando y lo cual, será punto de partida para la construcción de nuevas leyendas; porque entendemos que siempre se está escuchando, contrastando y re-leyendo versiones que nos posibilita encender la “chispa de la imaginación”. Este procedimiento también se relaciona con lo que Julia Kristeva denomina intertextualidad, ya que supone el entrelazamiento de lectura y escritura y el reenvío a otros textos tomados como un *otro discursivo*. (1981:103)

Teniendo en cuenta esto, comprendemos que, como sujetos discursivos, residimos y estamos habituados en pleno proceso de narración, el cual no es abandonado por ninguna generación, sino más bien actualizado por las voces que nuestra cultura le brinda, haciéndonos ver que es un proceso semiótico dialectal infinito.

Para finalizar debemos decir que estas aproximaciones son amplias y tomaran un largo proceso de investigación, en el que aparte de seguir indagando en el proceso dialógico y

polifónico que hace posible este traspaso de narraciones, creemos que sería eje primordial trabajar y prestar atención a cómo este género es visto, practicado y re-significado en nuestra sociedad actualmente. Dejamos abierta la pregunta: Como sujetos meramente dialécticos narrativos ¿qué encontramos en estos relatos legendarios que hacen que los sigamos practicando y transmitiendo?

Bibliografía

Aristóteles: *Retórica*. Ed. Gredos, Madrid, 1999.

Baczko, B.: “Los Imaginarios Sociales” en *Memorias y Esperanzas Colectivas*. Bs. As., Nueva Visión, 1999.

Bajtín, M.: “La novela polifónica de Dostoievski y su presentación en la crítica” en *Problemas de la poética de Dostoievski*, México. F.C.E, 1993.

Benjamín, W.: “El narrador” en *Sobre el problema de la filosofía futura y otros ensayos*. Barcelona, Planeta Agostini, 1994.

Camblong, A.-Fernández, F.: *Alfabetización semiótica en las fronteras*. Editorial Universitaria, 2011.

De Certeau, M.: “Relatos de Espacios” en *La invención de lo cotidiano I. Artes del hacer*. México Universidad Iberoamericana, 2000.

Escalada Salvo R.-Zamboni O.: *Mitos y Leyendas. Un viaje a la región guaraní. Antología*. Editorial Universitaria. 2005.

Lotman, I.: “La Memoria de la Cultura” en *La Semiosfera II*. Madrid, Cátedra, 1998.

Kristeva, J.: *Semiótica II*. Madrid. Editorial Espiral/fundamentos, 1981.

Pasajes y paisajes de lo anacrónico

Cristobo, Nahuel

nahuelcristobo@gmail.com

La belleza es, en verdad,
impúdica: muestra aquello que no puede ser
mostrado públicamente y que a la mayoría le está
negado.
(Marcuse)

En esta oportunidad quisiera compartir con ustedes una serie de perplejidades, de escalofríos e, incluso, de estupores -sí, éstos son mis síntomas cuando ejerzo la docencia-. Lo que quiero decir es que en esta charla voy a mostrarles a flor de piel una serie de inquietudes que surgen al interior tanto de mi experiencia docente como de la de investigador. La mayor inquietud, que concentra a todas las demás, está dada por un problema metodológico y filosófico que atraviesa todos los espacios por los que de alguna manera transito: es, nada más ni nada menos, que el problema del tiempo y de la historia. Ya sea en una historia del arte, en una introducción a la filosofía e incluso en alguna de las llamadas “literaturas”, se hace presente no sólo el estudio de la obra en sí sino que además aparece la pregunta acerca de esas obras en el tiempo, porque tienen un tiempo. Entonces, y a partir de esta premisa, debemos elaborar un discurso que las ponga en relación. He aquí la cuestión. Ese discurso me posicionará no sólo frente a mis estudiantes sino frente a toda nuestra historia occidental: es una coyuntura ética, estética y política al mismo tiempo.

Por si fuera poco dicho problema, existe también otro aun mayor: ¿cómo problematizar nuestra temporalidad e historicidad en estudiantes donde estas dimensiones parecen desvanecerse? Esto supone un doble movimiento por parte del docente: primero reponer determinados saberes generales sobre la Historia para recién luego poder ponerlos en tela de juicio. Es en relación con esto que propongo una primera proposición para discutir: todo me hace pensar que nuestros estudiantes, a corto o mediano plazo, serán sujetos a-históricos. No obstante, ¿cómo se puede enseñar o investigar Literatura sin recurrir a la historiografía? Y a su vez: ¿qué problemas trae consigo este contacto? Pero, principalmente, lo que me trajo hoy aquí es lo siguiente: ¿cómo escapar de una matriz temporal que no cesa de reponer una historia del espíritu o del alma, teológica y teleológica, tropezando incansablemente con conceptos como los de “progreso”, “evolución”, “linealidad”? En fin, el método histórico deductivo mismo.

Para intentar plantear adecuadamente estos interrogantes –para nada responderlos- lo primero será situarme respecto de ellos proponiéndoles una serie de distintos paisajes desde los cuales me interrogo.

El primer paisaje es el lugar desde donde pienso toda nuestra contemporaneidad. Es desolador. Es un paisaje de ruinas y devastación. Es un campo de concentración; es Auschwitz. Pero también podría ser cualquier campo de concentración latinoamericano, el de Chile, Argentina, Brasil, Paraguay, Bolivia, Uruguay o el que quieran, por otra parte muy discretamente llamados “Centros clandestinos de detención” (esta opción de nomenclatura nos dice mucho al respecto, es otro problema *infame* de la historia). Entonces vemos en este paisaje, como sentado sobre esas mismas ruinas, a Theodor Adorno escribiendo lo siguiente: “Después de Auschwitz, toda la cultura es mierda de perro” (Cfr. Nancy, 2007: 74). Frase polémica, chocante, ruidosa, inquietante, que ha traído consigo toda suerte de réplicas (como la de Paul Celan) e incluso de cierta “marcha atrás” del propio Adorno. Pero lo que me interesa es que esa proposición nació de las propias vísceras en un señor muy “racional”, muy “alemán” y muy “culto” poco tiempo después del acontecimiento radical⁴ y singular -aunque no irreplicable- de Auschwitz. Ésa es una primera imagen que quiero pensar como paradigma: la cultura, en su conjunto, después de Auschwitz –o de la ESMA- es mierda de perro.

El segundo paisaje pertenece al arte de la cinematografía. Proviene de 1995: el mismo año de la guerra de Bosnia. Es una escena nombrada “Dar a ver” y pertenece a un film de Jean Luc Godard titulado *Autorretrato*. Allí, a través de un cristal, mientras suena un teléfono insoportable, vemos a Godard mirar por una ventana: mirada que se mira a sí misma. Está en la intimidad de su hogar en Suiza. Vemos una mesita de trabajo con una lámpara y en el fondo borroso se dibuja su silueta mientras se acerca despacio desde la ventana hacia la mesa de trabajo. Se sienta. Cambia de anteojos y su figura queda a contraluz. Toma una hoja y escribe esto, en voz alta:

“Es difícil, esta historia de la cultura que todos la mezclan con el arte. Bueno, entonces es eso. Está la regla, está la excepción. Está la cultura que es la regla, que forma parte de la regla. Está la excepción que es el arte, que forma parte del arte. Todos hablan de la regla: cigarrillos, computadoras, camisetas, televisión, turismo, guerra. Y sin embargo nadie habla de la excepción. Todos hablan de la regla; nadie habla de la excepción. Eso no se dice, eso se escribe Pushkin, Flaubert, Dostoievski. Eso se compone: Gershwin, Mozart. Eso se pinta: Cézanne, Vermeer. Eso se filma: Antonioni, Vigo. O eso se vive y es entonces el arte de vivir. (...). Sarajevo. Sí, es propio de la regla querer la muerte de la excepción. Es propio de la regla de Europa, de

⁴ Es decir, que toca “las raíces” mismas del concepto de “lo Humano”.

la cultura, organizar la muerte del arte de vivir que aún florecía bajo nuestros pies.” (Godard, 1995).

La excepción se presenta siempre como lo otro de la regla. El signo que parece preocupar a Godard es que la regla ya no quiere excepciones. Que la regla ya no espera más y ahora quiere tirarnos por la cabeza el diccionario y que la regla, con su gramática, organiza la muerte de la excepción. A partir de aquí entonces -dice Godard- no confundir la regla con la excepción, la historia de la cultura con la del arte, la cual no se dice, se hace con esos nombres propios u otros. Es aquí entonces donde intentaremos instalar una cesura o una ruptura entre una historia de la cultura⁵ que quiere organizar, mediante una gramática que deberíamos analizar, un tipo de relato configurado de cabo a rabo para terminar con la excepción artística.

El tercer paisaje proviene de EEUU, de un exiliado alemán amigo de Adorno, Herbert Marcuse, quien en 1967 escribe un texto fundamental titulado *Acerca del carácter afirmativo de la cultura*. En poco más de sesenta páginas, Marcuse dibuja desde la Antigüedad hasta nuestros días muchos paisajes de una cultura donde “lo bello, lo bueno y lo justo” no estaban separados de la vida material y sensible de los individuos; hasta una cultura burguesa que ya no tiene pretensiones de universalidad sino que ya se muestra como lo que es y que lo que efectuaría es, precisamente, esta separación de las esferas mediante un idealismo que se ha apropiado de la Historia ubicando la belleza, la justicia y la verdad del lado del alma y el espíritu, renunciando y resignando de esta manera cualquier posible transformación del mundo material y sensible del individuo. Lo que la cultura afirmativa hizo fue introducir un divorcio entre cuerpo y espíritu (o alma), entre razón y sensación, donde la única razón admitida es la razón instrumental abocada al trabajo, a lo útil y lo necesario. Lo sentidos corporales, el placer y el goce, están sujetos al espíritu en tanto ideal afirmativo y burgués, y esta dimensión anímica, como ya sabemos, está fuera del mundo y el tiempo con domicilio desconocido. El alma se vuelve la garantía pura, aún no mancillada, de los ideales burgueses; asegura a los hombres que la poseen -no todos la pueden tener- una interioridad que los separa del mundo real. El alma –paradójicamente- encarnaría todo aquello que no es de este mundo. Para resumir un poco la tesis de Marcuse, diremos que es justamente lo opuesto de lo que dice Alfred Weber: “Cultura es simplemente aquello que es expresión espiritual, querer espiritual y, por lo tanto, expresión y querer de un “ser”, de un alma situada por detrás de todo dominio intelectual de existencia y que en su afán de expresión y en su querer no se preocupa por la

⁵ No es este el lugar para desarrollar esta otra hipótesis, pero la quiero dejar señalada: la cultura, su regla, es confundirse con el arte mediante un régimen estético que propone la indistinción entre ellos.

finalidad y la utilidad”. (Cfr. Marcuse, 1967: 13) Por mi parte agrego y digo: estamos a la búsqueda de un pensamiento y de un sentimiento que suprima este ideal afirmativo, que desgaje al Ser trascendente que se esconde detrás de la expresión y la voluntad.

El cuarto paisaje proviene de la Historia del arte, está ubicado en los primeros siglos de nuestra era, en la patrística, en Pablo de Tarso, en el Pseudo Dionisio, en Orígenes, en Agustín, pero también en el arte Paleocristiano, en la querrela entre Roma y Bizancio sobre la prohibición o la utilización de las imágenes, en lo iconoclasta. En fin, creo que ésta es una polémica que nos toca de cerca. Es que en estos primeros siglos se anudan tres aristas que dibujan el triángulo ideal que conforma nuestra historicidad: la imagen, el tiempo y dios. Nace la imagen y nace el tiempo histórico tal como los percibimos. Lo que tal vez suceda al interior de esta tradición es que entre el dios cristiano y el dios judío se juegue el origen y el destino -durante estos siglos- de los dos grandes conceptos de la imagen. Por un lado, a partir del dios cristiano, concebimos la imagen como “visibilidad de lo invisible”. Enunciado que es la supervivencia más acabada en la definición de la pintura y de la fotografía que podemos encontrar, por ejemplo, en un Paul Klee o en un John Berger. Toda historia de las imágenes nace en relación con la cercanía -o de la lejanía- respecto de la proposición “el hombre fue creado a imagen y semejanza de dios”. El hombre es, entonces, la imagen visible de un dios invisible. Por el otro lado, el del dios judío, dios sin forma ni tampoco imagen, encontramos que el hombre está hecho a imagen de lo que no tiene imagen, como dice Nancy (Cfr. Nancy, 2007: 24). Por esto mismo, todo el problema acerca de lo representable/irrepresentable y del estatuto de la imagen en los campos de concentración judíos. Ahora bien, ¿por qué ir hasta tan lejos?, ¿por qué volver al arte Paleocristiano? Es que al mismo tiempo, junto con la imagen, está unido de forma inseparable el tiempo histórico y, por supuesto, el tiempo de la cultura y del arte que -ya lo dijimos- no son convergentes.

Este quinto y último paisaje se pregunta por todos los otros y los contiene de alguna manera. Hasta ahora, estos cuatro paisajes anteriores fueron cuatro imágenes del pensamiento pero sin revelarse del todo aún. Fueron vistos y presentados como a través de negativos, como si fuesen fotografías, instantáneas. Entonces, para cerrar esta intervención lo que les propongo es “barajar y dar de nuevo”. Poner estas imágenes sobre la mesa, empezar una partida nueva y ver la mano que nos toca. Esto nos “dará a ver” una nueva configuración, retornos y pasajes de una a otra imagen estableciendo aproximaciones y montajes entre ellas. Ahora bien, el principal hacedor de este nuevo paisaje es Georges Didi-Huberman. Con él, buscamos dar el último trazo que muestre lo anacrónico como fuerza irruptiva y desbordante. La potencia del

pensamiento de lo anacrónico radica en la fuerza de la paradoja, a través de ella se pueden contraponer las imágenes a su historia y a la historia que hicieran de ellas: sus interpretaciones. Una primera aproximación a lo anacrónico como método nos diría que es “una “intrusión” de una época en otra, ya definido por los surrealistas con la frase: “Julio César muerto por un disparo de Browning”. También podemos recordar *El libro de los pasajes* de W. Benjamin quien, por ejemplo, ve a Dánae, la madre de Perseo, en la caja de una tienda en París. Lo anacrónico es una forma de desmontar y volver a montar imágenes abriendo no el pasado en sí, sino un pasaje entre nuestro presente actual y ese pasado abierto, en continuidad con el hoy. Lo anacrónico hace estallar desde dentro toda la lógica y el entramado temporal de los relatos de la cultura. Eso me interesa. Porque de alguna manera las imágenes desarmarán y reconfigurarán ciertos dispositivos de la cultura.

Didi-Huberman está tras la pista de tres excepcionales pensadores alemanes: el nombrado W. Benjamin, Carl Einstein y Aby Warburg. Los dos primeros se suicidaron en 1940 escapando del fascismo y Warburg, fue internado en un psiquiátrico en 1919 y murió diez años más tarde. De algún modo u otro, los tres decidieron romper con la regla, fueron marginales en el sentido más radical y poético del término.

Ahora bien ¿Qué es lo anacrónico sino la propuesta desarrollada de “tomar la historia a contrapelo” de Benjamin, es decir: no ya hacer historia desde la causalidad, la filiación o la “paternalidad”, las influencias, sino tomar nuestra historia a partir de la excepción, de las migajas que ha dejado caer de su mantel la cultura, de los restos, los despojos, las sobras? La cultura y su configuración histórica, temporal y espacial no busca otra cosa que suprimir las “anomalías”, violenta las imágenes del pasado y muestra la violencia de las imágenes actuales; las encorseta de algún modo para que pueda cerrar el cierre de la historia; para que, sin poder respirar, se amolde a una historia del espíritu que determina ciertas leyes de representación bajo la forma de un género. Cuando, en realidad, toda Historia del arte y la literatura pensadas desde lo anacrónico no es más que excepción, ruptura, desborde, exceso respecto de una norma, de una ley de género y de una cultura dada.

Entonces bien, creo que lo anacrónico en tanto método es una manera sensible y novedosa de ponernos –perdón la sutileza- la mierda del perro sobre la mesa a la hora de escribir o enseñar. Quizás deberíamos respirar -¿por qué no?- ese olor cuando enseñamos. Es decir: irnos por el lado de la excepción. La regla de la cultura organiza la muerte, la resignación, el tiempo mesiánico, le pone un bozal al deseo y lo lleva a pastar un campo estéril. Lo que en términos

de Ranciére también podríamos decir así: la cultura –su política- reparte de antemano los tiempos, los espacios y las formas del *hacer*.

A lo que apunto aquí -con una enorme nariz bergereciana- es que aquél olor sentido por Adorno aún no se ha ido. Por más que nos refreguemos las manos con la pureza del blanco Ala, por más que creamos que nuestra alma permanece inmaculada en un soplo vital, por más que queramos transmitir “valores” a nuestros alumnos mediante el “ejemplo”... el olor sigue siempre ahí. Por más que se multe a los “malos ciudadanos” que no juntan la mierda de sus perros, este olor no se va. Está ahí, está aquí.

¿Qué queda? No mucho, pero tampoco demasiado poco. Nos queda toda la tradición y el presente del arte y la literatura pero sólo pensados y sentidos a partir de una mayúscula excepción entendida como una enorme negación de la regla y de sus lógicas que reconfigurarían la cultura o, al menos, desactivaría sus dispositivos visibilizando un desacuerdo “original”, recordando su tensión constante y constitutiva. Las artes tal como las vivimos aquí nunca han dejado de ser “la loca de la casa”⁶: (co)razón que resiste a la razón de la cultura y donde el placer y el goce ya no son efímeros y no se consumen en un goce estético “desinteresado”, como decía Kant. Sino que, por el contrario, la belleza y la verdad, presentadas como tales por la cultura, en su rotunda afirmación, se vuelven ahora indisociables -en irreductibles tensiones- con su desfiguración, con su mentira y su pestilencia.

⁶ Hago referencia a un artículo de Jorge Barón Biza titulado “La loca de la cosa no se rinde, la actitud lírica en los tiempos del mercado”, publicado en una compilación titulada *Por dentro todo está permitido*.

Bibliografía

BENJAMIN, W. (2011): *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Tesis sobre la filosofía de la Historia. El autor como productor. La tarea del traductor. El narrador.* Ediciones Godot, Colección Exhumanaciones, Buenos Aires.

BARÓN BIZA, J. (2010): *Por dentro todo está permitido. Jorge Barón Biza: reseñas, retratos y ensayos.* Edit. Caja Negra, Buenos Aires.

CANGI, A. (2013): *Estéticas contemporáneas. Políticas de la interpretación entre el concepto y la obra.* Seminario de posgrado dictado durante los días 25, 26 y 27 de abril en el marco de la Maestría en Semiótica Discursiva, perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM.

DIDI-HUBERMAN, G. (2011): *Ante el tiempo.* Adriana Hidalgo, Buenos Aires.

GODART, J.L. (1995): *Autorretrato.* Dirección: Jean-Luc Godard.

----- (2014): *Historia(s) del cine.* Traducción de Tola Pizarro y presentación de Adrián Cangi. Edit. Caja Negra, Buenos Aires.

MARCUSE, H. (1967): *El carácter afirmativo de la cultura.* En *Cultura y sociedad.* Sur. Buenos Aires. Disponible en <http://www.omegalfa.es/>

NANCY, J.L. (2007): *La representación prohibida. Seguido de La Shoa, un soplo.* Amorrortu editores, Buenos Aires.

RANCIÉRE, J. (2014): *El reparto de lo sensible.* Prometeo libros, Buenos Aires.

----- (2011): *El destino de las imágenes.* Prometeo libros, Buenos Aires.

El arte como comunicación

Cubilla, Sandra.
sandra.c.ryr@gmail.com

El arte y la vida no son lo mismo, pero deben convertirse en mí en algo unitario, dentro de la unidad de mi responsabilidad.

Mijaíl Bajtín. “Arte y responsabilidad”.

Introducción

En la concepción de múltiples escritores, sigue perdurando la noción del “genio romántico”, es decir, un artista que puede vivir al margen del mundo en el que está inmerso, sacando prosas y versos de sus más íntimos sentimientos. Por otro lado, la crítica literaria (la posición académica más progresista) se centra en el ámbito cultural como lo más abarcador de la vida social sin considerar al elemento económico como estructurador fundamental de la cultura; éste se vuelve un determinante más, entre muchos. Es, en el marco de estas dos posiciones, que me interesa repensar la conflictiva relación entre artista, literatura y política trayendo a colación los enriquecedores planteos del marxismo, especialmente, aquellos que tienen en cuenta el plano teórico/ideológico como un campo que participa activamente de la lucha de clases: así como la apropiación de los medios de producción por parte de una clase particular articula el motor del avance histórico, también está en disputa la conciencia de los sujetos que viven dicha relación social. Desde este punto de vista, cualquier posición con respecto al arte y, puntualmente, la literatura, debe comenzar por definir qué se entiende por práctica cultural.

La cuestión cultural

Ya a principios del Siglo XX, Antonio Gramsci se preocupa por el papel de la ciencia y el intelectual en la sociedad, y se ve en la necesidad de colocar sobre la mesa, en primer lugar, la discusión sobre la cultura. La concepción que critica este autor es aquella que considera a la cultura como un saber enciclopédico y al letrado o científico como alguien superior al resto, portador de una verdad absoluta en pos de un intelectualismo cansino. La discusión sobre esta forma de concebir la cultura tuvo su despliegue a través de muchísimos otros autores que demostraron hartamente la falsedad de esta concepción. Después de los grandes acontecimientos mundiales que sacudieron violentamente al mundo durante la primera mitad del siglo XX, el riquísimo desarrollo intelectual llevado adelante ha contribuido a expandir el alcance de este concepto como marco productor y contenedor de las representaciones sociales y a su función como elemento de organización/cohesión social. De pasar a ser considerada un patrimonio al que solo unos pocos

tenían acceso, la cultura se constituyó como una totalidad social, dentro del cual se comprende toda práctica y fuera del que nada existe. El concepto de dominación cultural (o Hegemonía) entonces, se comprende en relación directa con la imposición de una forma de significar el mundo de un sector por sobre otro.

No obstante, si consideramos a la cultura como un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida, es decir, en pos de la supervivencia humana, la creación de significados resulta inseparable de toda la actividad social material. Poniendo el acento en las diversidades culturales como diferentes respuestas un mismo proceso, la reproducción material de la vida humana, cabe recuperar el hecho (inusualmente desatendido) de que ese proceso se da, actualmente, en el marco de una sociedad clasista y que sus relaciones atraviesan toda práctica social. Hablar de dominación de clases, al contrario de negar la complejidad de lo cultural, la acentúa rescatando el papel activo de los sujetos en la producción de significados, atendiendo a que el lenguaje surge de la necesidad del intercambio entre los hombres.

El artista y la conciencia de clase

Es a partir de esta base que resulta más productivo enmarcar una discusión sobre la literatura como discurso social (que tiene al lenguaje como su materia primigenia), sobre su carácter político y su alcance. Se puede observar la tensión entre arte/literatura y sociedad (por lo tanto, literatura y política) a partir de dos posiciones: la primera, que relativiza la determinación material en relación a la cultura, la segunda que acentúa esta determinación.

Desde la primer perspectiva, la situación del artista y, en consecuencia, el texto literario se comprende como un objeto atravesado por múltiples determinaciones imbricadas unas con otras por “relaciones de poder” y, por ello mismo es que entran en el campo de la dominación/subordinación simbólica.

La segunda posición (es decir, la visión marxista del arte), por su parte tiene dos variantes: por un lado, la creencia de que el marxismo solo debe ocuparse de la marcha de la lucha de clases en el mundo y no perder el tiempo en temas relacionados con la “superestructura”, concepto, cabe decirlo, ocioso y ampliamente superado por los planteos que ya en la década del 20 (en plena contemporaneidad de Saussure, Pierce o Wittgenstein) llamaban la atención sobre la importancia del lenguaje ya no como "superestructura", sino como campo de batalla simbólico –pero no por ello menos "material"– de la propia lucha de clases. Por otro lado encontramos la posición marxista más abierta a las cuestiones de la estética que reclama un “arte comprometido” entendido éste como la

necesaria subordinación de tópicos literarios a los temas de la revolución o procesos sociales insurreccionales, subsidiaria también de la falsa oposición entre arte “burgués” y arte “proletario”.

No obstante, muchos teóricos materialistas demostraron que el campo artístico, con sus reglas particulares, integra el conjunto de discursos que moldean la noción de la realidad de los seres humanos en respuesta a las relaciones materiales entre las clases. Esta noción de realidad se plantea como aquella que revela su génesis histórica en tanto formación social transitoria, o por el contrario, la que valida eternamente los principios de vigencia de dichas formas sociales.

En este sentido, se nos presenta una nueva faceta para poner en discusión: la figura del artista como un intelectual, cuyas obras tienen la capacidad no solo de influir en el ánimo y la voluntad de sus receptores, sino también en su conciencia social. Básicamente aquello que Said denominaba como una figura representativa, dotada de la facultad de representar, encarnar y articular un mensaje, una visión o filosofía para y en favor de un público, Gramsci ya adelanta definiéndolo como “la conciencia auto crítica del sistema”. Ahora bien ¿cuál es la conciencia que el intelectual ayuda a desarrollar/fortalecer y de la que él mismo se hace portavoz?

Dado el acotado espacio al que debo adaptar el planteo de este trabajo, se ha de enmarcar la cuestión de la conciencia/identidad de los sujetos, invocando una vieja controversia que los marxistas tenemos con las demás corrientes teóricas y que el propio Marx supo expresar como afirmación: Es el ser social lo que determina la conciencia del hombre y no la conciencia del hombre la que determina su ser social. En otras palabras, la forma de reunión de los hombres en sociedad y la historia de esas formas, empezando por las relaciones materiales, económicas, dominan todas las demás relaciones (relaciones de los hombres consigo mismos, con la naturaleza, etc.). A partir de esta consideración, se establece la necesaria diferencia entre conciencia psicológica y conciencia de clase. Al respecto, George Lukacs reflexiona:

La conciencia de clase no es la conciencia psicológica de proletarios individuales ni la conciencia de su totalidad (en el sentido de la psicología de las masas), sino el sentido, hecho consiente, de la situación histórica de la clase.” (Lukacs, 2013:177).

En otras palabras, la conciencia de clase de un sujeto es la que es capaz de captar racionalmente su situación típica dentro del proceso productivo, es decir, la función que cumple dentro de la forma social a la que pertenece. Es aquí donde se enlaza la función política del artista como intelectual, atravesado por una cultura resultante de la vivida dominación de clases particulares (señalamiento que Raymond Williams ya había hecho pero que no siempre se recuerda en el marco de su planteo más general) y el contenido concreto de su producción.

El intelectual y su programa

Es Gramsci nuevamente quien nos ilustra que la conciencia de clase no se forma bajo el estímulo de las necesidades fisiológicas, sino por la reflexión inteligente de algunos, primero, y luego de toda una clase, sobre razones y medios para convertirlos en signo de rebelión y de reconstrucción social. Innegablemente, detrás de grandes transformaciones cualitativas del mundo y la organización de las sociedades, se puede observar la figura de intelectuales ligados a un interés concreto cuyas obras demuestran la aprensión de los elementos que la sociedad expresa en un momento determinado y su unificación en un discurso sugestivo, además de los objetivos que se propone con ello. Es necesario preguntarse, entonces ¿todos los artistas son conscientes de la función que cumplen? Y ¿es necesario que lo sean?

En primer lugar, es necesario recalcar que el arte forma parte de la esfera de la libertad, (es decir, del desarrollo de las potencias humanas). En otras palabras, en toda sociedad de clases, al ampliarse las fuerzas productivas, se produce una expansión de la esfera de la libertad pero, por la misma razón, se distribuyen de manera desigual las potencias de esa libertad. En este sentido, la producción artística recae, necesariamente, en una minoría mientras la mayoría debe limitarse a la recepción. Para este último sector, el arte aparece como doble alienación: por una parte, como amputación de las potencias humanas; por otro, como negación de esa amputación. Es por esta vía que el arte ingresa a la lucha de clases en el plano ideológico.

En este sentido, toda obra artística representa una lectura del mundo y una concepción del lugar que se ocupa dentro de la estructura social, sea el artista consiente o no de ello; pues el artista no solamente está sometido a las relaciones que le permiten o le impiden dedicarse, por ejemplo, a escribir literatura, sino que esas relaciones le impone los temas, los problemas e incluso, las soluciones a dichas controversias (reales o imaginarias). En otras palabras, toda obra tiene un programa. El programa es la medida de síntesis de los aspectos más generales que una sociedad expresa en un determinado momento histórico, y también la forma de intervenir ante ella. Si se está conforme con dicha realidad, se apelará a la estabilidad; si se quiere transformarla, el movimiento estará presente en la obra de arte. Negar la posibilidad y necesidad del cambio es un programa, reafirmarlo también.

En síntesis, puesto el artista forma parte constitutiva de las relaciones que se tejen dentro de una sociedad donde hay dominados y dominantes; que dicha forma social es legitimada por la supremacía ideológica de la clase dominante y que su arte forma parte de los discursos ideológicos que avalan o contrarían esa dominación, la legitimación de un corpus de textos que reúne el conjunto de valores sociales dominantes de un momento histórico determinado, será una operación

necesaria y el resultado de la lucha de clases en el campo de la literatura: *El canon es un conjunto de normas y valores de clase corporizados en una nómina de escritores que los sintetizan a través de sus obras.* (López Rodríguez, 2005: 3)

De aquí que la conciencia de clases conscientemente asumida por el escritor solo pueda redundar un programa político consiente con el cual el artista se compromete. Ahora bien ¿en qué consiste el compromiso del artista consciente de su programa? Desde la posición del trabajo que se intenta realizar, no de la reclamación de la “libertad para arte” sino desde lo que Jorge Majfud plantea como la necesaria unión entre *Ética Y Estética*, meta a la que se ata el compromiso personal del artista con la trascendencia de su arte para la transformación del mundo. Esta idea discute, a su vez, dos falacias muy extendida: que cualquier programa político que un artista se imponga conscientemente siempre será en detrimento del arte y que el compromiso y el testimonio son obligaciones que se imponen al artista desde afuera (digamos, un partido), y no al revés.

Otra vez, el Realismo

Finalmente cabe preguntarse cuál es el arte que mejor expresa el movimiento necesario para quienes creemos, no solo en la posibilidad de la transformación social sino de su necesidad inmediata. Es preciso retomar en este punto el nunca bien ponderado concepto de “Realismo”; prioritario es, sobre todo, discutir la concepción restringida y superficial del realismo entendido éste como la simple semejanza aparential e inmediata con la realidad (acepción conferida, sobre todo, por la crítica literaria) y asociado con la regimentación partidaria. Justamente fue George Lukács quien, al tomar el concepto de realismo como núcleo central de sus ideas estéticas, criticó este sentido mecanicista de su uso. Para este autor, en consonancia con el materialismo dialéctico, el conocimiento justo de la realidad es el reconocimiento, en primer lugar, de su objetivación. A su vez, existen dos formas de conocimiento de la realidad: la ciencia y el arte. La primera intenta aprehender conceptualmente la realidad, representándola por medio de conceptos, leyes y categorías generales y universales. El arte, en cambio, trata de penetrar en la esencia de los fenómenos, presentándonos lo general, en forma de imágenes y cualidades sensibles de personajes, hechos, y acontecimientos particulares. Es esta “unidad” entre lo sensible/ particular y lo general lo que permite el efecto de totalidad intensiva; en otras palabras, el realismo, en estos términos, se vale de la porción de vida plasmada en una obra para mostrar como en ella lo general aparece como una propiedad y como la esencia se hace visible y perceptible en el fenómeno. Por lo tanto, despojados de un conjunto de prejuicios muy extendidos, el realismo es algo mucho más complejo que la representación determinista de un artista. En todo caso, una obra de ese tipo sería estática, y

su realidad, inmodificable. Un realismo que permita exponer al autor la realidad, instaura una representación artística dialéctica donde el movimiento expresa la fluidez de la vida. A su vez, la identificación del público con una obra, con sus personajes típicos en situaciones típicas (que no es ni la medianía ni lo común) y que muestren las contradicciones morales y sociales de una época, asegura la transmisión del mensaje, ergo, la socialización de un programa con las necesidades, objetivos y tareas de la clase a la que representa. La discusión en torno a este tema queda reducida, entonces, a la decisión de qué programa, es decir, qué voluntad social organizada representara el artista en su obra.

El arte realista, entonces, es aquel que vislumbra, por medio de la práctica estética, una homología estructural con la praxis en sentido amplio, aunque desprovisto de las ilusiones "vanguardistas" de que desde el arte pudiera "cambiarse la vida". Un arte realista es el que comunica no solo la posibilidad sino la necesidad de la transformación social.

Bibliografía

GRAMSCI, A.: "Socialismo y Cultura", en *Il Grido di Popolo*. Madrid, Siglo XXI, 1916.

LÓPEZ RODRÍGUEZ, R.: "El origen del canon. Una hipótesis de investigación sobre la relación clase, literatura y política a propósito de Soiza Reilly", en *Razón y Revolución*, N° 14, RyR (reedición electrónica), Buenos Aires, 2005.

_____ : "La herencia". Prólogo. Buenos Aires, Editorial RyR, 2007.

LUCKÁCS, G.: *Historia y conciencia de clase: estudios de dialéctica marxista*. Buenos Aires, RyR, 2013.

_____ : "Principios ideológicos del vanguardismo" en *Significación actual del realismo crítico*. México, Era, 1984.

_____ : *Problemas del realismo*. México, Fondo de cultura económica, 1966.

MAJFUD, J.: "Roque Dalton: ética y estética de la liberación revolucionaria", en *Razón y Revolución* N° 17. RyR (reedición electrónica), Buenos Aires, 2007.

PASQUALINI, M.- MANZANO, V.: "Raymond Williams: Aportes para una teoría marxista de la cultura", en *Razón y Revolución* N° 4. RyR (Reedición electrónica), Buenos Aires, 1998.

SAID, E.: *Representaciones del intelectual*. Buenos Aires, Paidós, 1997.

La función autor en *Sumido en verde temblor* de Rodolfo N. Capaccio

De Campos, Yanina Fátima

yaninadecampos@hotmail.com

En este trabajo socializamos un avance de nuestra tesina de Licenciatura titulada: *Sumido en verde temblor: Reflexiones sobre la novela, el autor territorial y las configuraciones discursivas interculturales*. Dicha investigación, llevada adelante desde el año 2012 en el marco del proyecto *Territorios literarios e interculturales: despliegues críticos, teóricos y metodológicos*, hoy, *Territorios Literarios e interculturales. Archivos y Constelaciones autorales en diálogo*, en síntesis, apunta a la problematización de la novela *Sumido en verde temblor* como texto literario territorial, semiótico, interdiscursivo e intercultural, y a la búsqueda de la función autor-territorial en la escritura, en el diálogo entre los textos y discursos, y en esta nueva lectura que procura interpretar la figura de Rodolfo N. Capaccio.

En esta oportunidad analizamos cómo opera la categoría autor en relación con la novela y otros textos vinculados a la misma, partiendo de la figura de Capaccio, un mercedino radicado en Misiones desde 1975, promotor y productor cultural, además de intelectual. Sin pretensiones de biografarlo y/o asignar a los textos su nombre individual, intentamos localizar los sitios en donde ejerce, habilita e invita ejercer la función autor, es decir, las condiciones de funcionamiento de las prácticas discursivas específicas (Cfr.: Foucault; 1985), los modos de leer y resignificar las escrituras, o bien, la relación entre las posiciones del autor y de los lectores en sus correspondientes campos.

En función de lo anterior, concebimos al autor desde una posición transdiscursiva en el seno del campo literario e intercultural de nuestro territorio misionero. En consecuencia, interpretamos su figura como lectores de un proyecto intelectual configurado a partir de lo literario pero también de otras discursividades y prácticas *perturbadoras*.

En este sentido, repasamos las discusiones que han puesto en jaque la figura y la función autor. En los años sesenta y setenta, la puesta en duda del autor tuvo relación con ciertas ideas que coinciden en quebrantar el principio de la intencionalidad en tanto que clave de interpretación del texto. Entonces, si obviamos ciertas vicisitudes tales como la exclusión del autor en el análisis literario, el fomento de una circulación libre de textos sin un sujeto en su origen, el borramiento de la frontera entre autor y lector, podemos decir que el autor, paradójicamente, es a la vez el origen del texto y su producto; o sea, un origen que sólo se define *a posteriori* (Cfr. Barthes, R.; 1987: 68). Agregado a ello, entendemos que el texto crea

al autor pero el autor es quien crea las condiciones de posibilidad de los textos. En este sentido, el verdadero lugar de elección y compromiso del escritor es la escritura. A diferencia de la lengua y el estilo dados por naturaleza, la escritura es una función que une a la creación con la sociedad y se adhiere a las grandes crisis de la historia (Cfr. Barthes, R. 2011: 20).

En relación con estas reflexiones, Capaccio en *El otro Curriculum* (texto inédito) construye, despliega y sobre todo nos sugiere claves para comprender desde dónde partir para interpretar su figura:

A los 18 años fui a estudiar a La Plata y peregriné por la Facultad de Veterinaria hasta darme cuenta que era un animal de otra especie que no estaba capacitado para curar animales convencionales ni criarlos para el sacrificio, de modo que lo mío no era ayudar al parto de los terneros sino escribir cosas que me inspiraban las calles y los campos de Mercedes y más tarde la gente de todas partes donde metiera la nariz (...) (Transcripción de versión transcrita en Word, proporcionada por el autor. Archivo R. N. Capaccio)

Con estos enunciados, nos aproximamos a la idea de que este autor recorre un territorio de tramas culturales complejas, y que las mismas son cartografiadas en sus discursos. Los territorios literarios trazados mediante la labor de creación, traducción, apropiación y reelaboración de mundos imaginarios y de formas del decir deslindan un tejido de relaciones heterogéneas entre culturas, formas de vidas y tradiciones interconectadas.

Desde este enfoque rastreamos bajo qué formas del lenguaje se presenta la variable y compleja función autor en el orden de *Sumido en Verde temblor*. La primera lectura que ensayamos refiere a que Capaccio conforma en la novela territorios escriturales de diferentes tipos, y, que como texto, *se hace y se trabaja a través de un entrelazado perpetuo* (Cfr. Barthes, R.; 2011:84). En consecuencia, desentrañamos ciertos discursos y prácticas sociales del pasado que se entretajan en los espacios fronterizos de enunciación de la novela donde la negociación de la multiplicidad discursiva engendra nuevas significaciones. Éstas, lejos de ser solamente metáforas geográficas de color local, establecen un juego entre las diferencias.

En este sentido, uno de los discursos que atraviesan la frontera de la novela permite que en esta oportunidad problematicemos la función autor, entendida como separada de la realidad y la experiencia del escritor como individuo real. Nos referimos a la crónica *Naufragios y Comentarios* de Álgar Núñez, Cabeza de Vaca puesta en funcionamiento en *Sumido en verde temblor*.

Después del análisis de las entrevistas realizadas al protagonista de este trabajo y las lecturas de diversos textos del mismo sostenemos, siguiendo a Foucault, que la función autor está en

relación con la categoría de *fundador de discursividades*. Argumentamos esta interpretación teniendo en cuenta que Capaccio provocativamente relaciona enunciados de una crónica con los de una nueva escritura. De esta manera, la función autor está dada, además de otras propiedades, gracias a su posición: *la marca del escritor ya no es más que la singularidad de su ausencia, tiene que representar el papel del muerto en el juego de la escritura* (Foucault, M.; 1985: 13). En consecuencia, identificamos en el espacio textual la desaparición del autor para ir más allá del nombre como marca individual y estudiar los discursos (...) en las modalidades de su existencia (Ob. Cit.: 43). Parafraseando a Foucault, la manera como se amalgaman estas modalidades sobre las relaciones sociales se deja vislumbrar en el juego de la función autor. Por eso, en tanto el autor propone un juego para configurar su función como tal, el lector o crítico, se entrega y se presta al mismo para hacer notar los modos de existencia.

Justificamos lo anterior interpretando la *Breve historia sobre la gestación de la novela*, material inédito escrito por Capaccio que inaugura un encuadernado de manuscritos y tapuscritos de *Sumido en verde temblor*. En dicho documento escribe que en 1992, para los 500 años de la “Conquista” de América, había producido para el diario Primera Edición de Posadas, un suplemento sobre las historias vinculadas al Descubrimiento de América, los primeros contactos entre culturas y el deslumbramiento de los españoles al encontrarse con las desnudeces de las nativas. De esta manera, expresa que encuentra “la punta del ovillo”. Es decir, una cita de la crónica de Álvar Núñez Cabeza de Vaca que da cuenta de la desaparición de un soldado al darse vuelta su canoa mientras cruzaba el Paraná rumbo a Asunción junto al Adelantado y sus hombres. Allí estaba su personaje, moribundo pero por poco tiempo. Lo rescata para que viva unas extrañas aventuras en medio de una aldea de guaraníes con los que conviviría una vez perdido el contacto con los españoles. En este sentido, los signos que constituyen la novela son formas que se imponen en los enunciados mismos, los cuales expresan a qué reglas de posibilidad y existencia de los objetos que en él se nombran refieren, es decir, cuál es su espacio de correlaciones (Cfr. Foucault, M; 1979: 142-152).

En este sentido, resignificamos la idea de la muerte del autor, del sujeto, del arte, de la literatura concibiéndola no como aniquilación sino como muerte que da vida nueva, es decir, como exaltación del aspecto político de la escritura autoral.

De esta manera, entendemos que el lenguaje de *Sumido en verde temblor* consigue borrar el nombre propio y la singularidad del autor. En primer lugar, la cita de la crónica de Álvar Núñez que inaugura la novela permite que interpretemos el acto mismo de provocación, es

decir, el gesto de combinación escritural que Capaccio pone en juego para configurar la novela. Es en ese espacio que rodea al texto en donde advertimos dicho enunciado inaugural. El mismo es tomado de la crónica, se cruza y se resignifica en la novela:

Este río Paraná, por la parte que lo pasaron, era de ancho un gran tiro de ballesta, es muy hondable y lleva muy gran corriente, y al pasar del río se trastornó una canoa con ciertos cristianos uno de los cuales se ahogó porque la corriente lo llevó, que nunca más pareció (Núñez, Á.; *Naufragios y Comentarios* citado por Capaccio, R.; 1998: 7).

Esta recuperación de otro texto pone en primer plano al lenguaje. En consecuencia, nos instalamos en el aquí y ahora de la enunciación y esbozamos conexiones intertextuales con el objetivo de interpretar la compleja función autor. Porque *existe un lugar en el que se recoge toda esa multiplicidad, y ese lugar no es el autor...sino el lector* (Ob. cit.71).

En este sentido la categoría de autor opera en relación con *Sumido en verde temblor*, y, son las formas de vida y las relaciones sociales y entre culturas entramadas en nuestro territorio las que promueven la instalación de discursos y modos de significar, y en consecuencia de accionar comprometidamente –ideológica y políticamente- procurando habilitar espacios de diálogo con los lectores y los actores de los diferentes campos e instituciones de la cultura.

En consonancia con lo anterior sostenemos que Capaccio lee el discurso social e interpreta la memoria cultural para resignificarla en términos de lenguas, culturas e identidades en contacto, es decir, conjuga pasado con presente en vistas hacia un futuro con el objetivo de habilitar en la novela y los textos relacionados múltiples voces en diálogo con las configuraciones de sentidos posibles e imaginados con respecto a nuestro territorio fronterizo. Estas y otras postulaciones nos invitan a analizar la función y la figura de Rodolfo N. Capaccio, por lo que adherimos al juego que trata de abolir las distancias entre escritura y lectura mediante la práctica significativa de conjugar texto-obra⁷.

La función y figura de Rodolfo N. Capaccio

Deseamos conocer al sujeto en el lenguaje mismo. Al sujeto de la enunciación que vive en y mediante la escritura que destruye todo cuerpo real. En este sentido, el texto, dotado de múltiples dimensiones con origen en el propio lenguaje, y de pluralidad de sentidos es performativo ya que invita al juego de las lecturas puestas en los mil focos de la cultura, a tal punto que corre del eje de la interpretación a la persona autor entendida como real. Por ello,

⁷ “La obra no puede considerarse ni como unidad inmediata, ni como unidad cierta, ni como unidad homogénea” (Foucault, M.; 1979: 39)

nuestra lectura intenta recorrer los espacios escriturales entramados en los territorios literarios e interculturales de la novela, los cuales se cruzan y entrecruzan, se diseminan en cada nueva lectura estableciendo relaciones dialógicas, identitarias y simbólicas.

Siguiendo a Foucault (1985), intentamos encontrar los sitios en donde se ejerce la *función autor*, teniendo en cuenta que el nombre autor tiene otras funciones además de las indicadoras, es el equivalente a una descripción, a más de una significación, y nos permite reconocer cierta forma de ser del discurso. Por ello, analizamos la figura de Rodolfo N. Capaccio, en esta oportunidad, en relación con su novela *Sumido en verde temblor* y nos interrogamos sobre sus rasgos con respecto a dicho texto. Seguimos las huellas del texto y llegamos a conocer el origen de la novela.

Avanzada la investigación, en la entrevista que hicimos al autor en enero de 2015, nos permitimos una pregunta, quizás más ambiciosa que las que formulábamos en los inicios, con el objetivo de profundizar en la función autor: *¿Podríamos considerar Sumido como la producción que sintetiza una etapa de su obra, me refiero a la de los años 90, vinculada con los Suplementos para el diario Primera Edición que hizo por los 500 años de la Conquista?* La misma nos condujo a la siguiente afirmación de Capaccio: *Sí. Por supuesto. Aquel trabajo me demandó esfuerzo y tiempo. Se reúnen cosas referidas...*⁸ En esta respuesta encontramos que esas cosas referidas, puestas en el orden de *Sumido en verde temblor*, adquieren un valor imprescindible para interpretar la figura de este autor como fundador de una nueva discursividad.

En consecuencia, comprendemos que para zambullirnos en una adecuada lectura de la novela debemos estudiar las relaciones entre textos, y con ello, comprender los mecanismos puestos en juego en el campo de la producción, y, a su vez, la relación entre este campo con el de la recepción. En otras palabras, necesitamos entender el vínculo entre las posiciones del autor y del lector en sus campos respectivos.

En esta ocasión, nos parece interesante preguntarnos sobre los “efectos” que produjo la novela en algunos lectores porque de esta forma, con el objetivo de analizar las figuras del lector profundizamos nuestro estudio sobre el autor. Para ello, traemos a colación algunos datos referidos al momento posterior de edición del libro, es decir, cuando alcanza una difusión local, y el autor registra algunos comentarios de sus lectores. Al respecto, Capaccio enuncia:

⁸ Capaccio, R. Entrevista realizada en Enero de 2015 en la Librería Tras los Pasos. Posadas, Mnes. Entrevistador: De Campos, Y.

En esos comentarios era fácil comprender como, cuando más avezado fuera el lector en calidad de tal, más se refería a los aspectos de la narración, hallando en ella tales o cuales valores, y cuanto menos avezado fuera, a vincularme a mí como autor con lo narrado. Este último tipo de lector proyectaba inclusive en mi mujer la historia, como depositaria ella de mis pasiones eróticas en una traslación elemental entre lo referido y la vida personal, un juego de asociación tan elemental como suponer que el autor de cualquier relato debe ser necesariamente el protagonista (Transcripción de versión transcrita en Word de *Un comentario*, proporcionada por el autor. Archivo R. N. Capaccio).

En esta cita, distinguimos dos tipos de lectores. El primero es experto en valorar aspectos de la narración, y, el segundo, inexperto en diferenciar autor de narrador. En las líneas que siguen creemos que, aunque Capaccio considere la interpretación como una acción ampliamente democrática, él toma posición de su función como escritor para indagar en su figura y sugerir a los lectores cómo entrar en la ficción:

No merecía este punto mayores comentarios ya que el lector es quien complementa lo narrado y por lo tanto dueño de sacar las conclusiones que quiera, pero como este aspecto lo viviera de manera repetida me indujo a reflexionar sobre cuántos y cuán variados son los caminos que llevan a la concreción de una pieza de ficción.

En este caso no puedo desconocer por supuesto la predisposición para escribir sobre determinado tema, pero adosada a ella hay tal cantidad de elementos referidos, experiencias ajenas, fantasías, ecos de lecturas y asociaciones que la propia experiencia queda reducida ante el valor que cobran los demás elementos cuando se complementan para conformar un texto (Ob. cit.)

En otras palabras, para cerrar nuestro análisis, este texto inédito que rodea los manuscritos y tapuscritos de la novela nos invita a conocer dos tipos de lectores de *Sumido en verde temblor*. El que nos interesa en particular es la primera figura, la del lector *avizado*, es decir, aquel que reconstruye las filiaciones, los discursos referidos, los ecos de otras lecturas. En primer lugar, nos incumbe este tipo lector porque nos permite conocer la figura del autor. Repasando los Suplementos que hizo Capaccio por los 500 años del Descubrimiento, podemos decir que esta tarea se constituyó para él en un referente imprescindible al momento de crear la novela. En otras palabras, en la época en que produjo *Sumido en verde temblor*, tres años después de las producciones hechas en 1992 para el diario Primea Edición, Capaccio-lector vuelve a considerar la tónica del “Descubrimiento” y la “Conquista” de América. Entonces, entendemos que para constituirse en el autor de la novela primero debió reconsiderarse como lector, entendido este como el que lee para ir más allá de los textos, no para comprender y

comentar las lecturas sino para crear. Así, al igual que Capaccio, comprendemos una condición esencial de todo escritor: para escribir primero se necesita leer. Agregado a ello, analizamos a Capaccio como *auctor* que se inserta en el campo de la producción y de la recepción de los textos para transformar la cultura (Cfr. Bourdieu, P.; 2011: 198-199). En segundo lugar, nos interesa porque es el mismo autor el que sugiere cómo prefiere que lo lean, y aunque no excluye la posibilidad de múltiples lecturas, desea un tipo de lector para su novela.

Bibliografía

BARTHES, R.: “La muerte del autor” y “De la obra al texto”, en: *El susurro del lenguaje*. Barcelona, Paidós, 1987.

-----: *El placer del texto y lección inaugural*. Bs. As., Siglo XXI, 2011.

-----: *El grado cero de la escritura y nuevos ensayos críticos*. Bs. As., Siglo XXI, 2011.

BHABHA, H.: *El lugar de la cultura*. Bs. As., Manantial, 2002.

BOURDIEU, P.: *Campo intelectual y campo de poder*. Bs. As., Folios, 1983.

-----: “¿Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michael Foucault”, en: *Intelectuales, política y poder*. Bs. As., Eudeba, 2011.

CAPACCIO, R.: *Sumido en verde temblor*. Posadas. Editorial Universitaria. 1998.

-----: “Breve historia sobre la gestación de la novela” y “Un comentario”, en: *Textos originales de la novela Sumido en verde temblor*. Manuscritos, tapuscritos y materiales paratextuales. Inéditos.

-----: *El otro Curriculum*. Tapuscritos en Microsoft Word. Inédito.

CHARTIER, R.: “Figuras del autor”, en: *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona, Gedisa, 1996.

FOUCAULT, M.: *La arqueología del saber*. Bs. As., Siglo XXI, 1979.

-----: *¿Qué es un autor?* México, Universidad Autónoma de Tlaxcala, 1985.

Literatura Infantil y Juvenil: fuera de guión

Díaz, Cristian

ckichutex@gmail.com

Santiago, Claudia Mariana

claudiamarianas@gmail.com

Andar, persistir, habitar los márgenes, es una práctica, un modo de identificarnos, de construir y habitar el espacio, un modo de resistir al estereotipo, a la repetición y a la agobiante tranquilidad de la definición.

Sin embargo a pesar de dicha marginalidad, hemos podido habilitar espacios-tiempo y materialidad para poner en discusión, en diálogo, representaciones sobre la literatura referida a la infancia y a la juventud, sobre la infancia y la juventud propiamente dichas, sobre el canon, sobre el lector, sobre la lectura, sobre la producción del mercado editorial y sobre los lineamientos de las políticas públicas que conforman las representaciones en este campo.

El Seminario de Literatura Infantil y Juvenil que se dicta desde el año 2007 con algunas intermitencias se ha ido consolidando al margen del guión académico, pero que comienza a construirse en relación con experiencias similares y simultáneas en la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y en la Universidad Nacional de Salta (UNSaL), esto no es casualidad sino la resultante de trayectorias de trabajo que encontraron su tiempo, su ocasión en políticas académicas.

La profesora e investigadora María Adelia Rönner, pionera en el campo de la crítica de la Literatura Infantil y Juvenil (en adelante LIJ), la describe como un universo estético, ideológico y social en situación de lucha, en el que compiten adultos y niños pero en la que, el dueño de la palabra es el adulto; colonizador e instalador de un orden paternalista que los califica de inmaduros para la obtención de los bienes culturales.

La LIJ constituía y constituye aún, un área de vacancia en lo que a su tratamiento académico se refiere, ya sea en el área de investigación como en la de la enseñanza; a la vez que se trata de un campo que produce sus propias reflexiones, debates y polémicas en torno a un objeto complejo y atrayente.

La carencia de precisión respecto de su especificidad es una de las marcas que padece la LIJ en su tardía constitución crítica. Contaminada por discursos que exceden lo literario, parte de la producción destinada a la infancia y adolescencia ha desatendido su función más urgente: la

estética. Operaciones tales como simplificar, adiestrar, moralizar, psicologizar, pedagogizar, y hasta enseñar a tolerar las diferencias se han naturalizado hasta ser constitutivas del género. Este tipo de dispositivos se asocia a las formas de concebir a la niñez y a la adolescencia; es decir, como todo género, la LIJ es deudora de sucesos históricos particulares, como la creación de la escuela, las sucesivas pedagogías y hasta las leyes o decretos que se han dictado (sobre todo desde la década del 80 en adelante) con la excusa de proteger a los niños y niñas.

Tomando en cuenta estas tendencias, el seminario pretende construir y habitar un espacio de reflexión e investigación sobre la especificidad de la LIJ y sus condiciones de producción, para ello analizamos un corpus posible prestando especial atención tanto a las escrituras como así también a los aspectos gráficos y estéticos (ilustración, diseño), que forman parte constitutiva de las producciones literarias en este campo.

De este modo cuestiones específicas como “figuras” del narrador, relaciones textos-imagen y retóricas del humor, se abordan como modo de recorrer diversos corpus de lectura.

La puesta en tensión del canon histórico de LIJ en los primeros encuentros desacomoda la mirada, instala las interrogaciones y se comienzan a poner en discusión las categorías de literatura, infancia y su materialidad en el circuito editorial, se intentan algunos desplazamientos sobre aquellas categorías cristalizadas en la tradición escolar.

Walter Mignolo refiere al concepto de literatura como un mecanismo autoorganizado, refiriéndose a Lotman y señala que *debería ayudarnos, a concebir la literatura como una práctica discursiva regional y la formación y transformación del canon como un subsistema dentro del sistema. (...)*. Descolonizar al sujeto lector, al mediador, refundar su mirada, sus voces sociales enfrentadas, es instalar el diálogo de la palabra propia y la ajena, este es el primer umbral que intentamos pasar.

Discutimos y recuperamos las biografías personales, los itinerarios lectores, las textotecas, para poner en cuestión “el canon” obligándonos a repensar, como bien lo expresa Patricia Bustamante⁹, la calidad de las interacciones sociales inscriptas en el discurso literario como discurso de alta condensación ideológica.

Proponemos líneas de fuga que permitan, efectuar nuevas conexiones, poner en entredicho la hegemonía con la que vienen transitando sus recorridos. Para ello situamos en escena textos

⁹ <http://www.dnpsme.net/comunicacion/RevistaNoviembre13/2.html>

diversos¹⁰ como los de Isol, Sendak, Anthony Browne, Angela Lago, Jutta Bauer, Víctor Sylvain, Liliana Bodoc, María Teresa Andruetto, R. Mariño, Luis. Pescetti, entre tantos otros, la intención es no proponer lecturas por oposición sino a través de conexiones que les permitan construir otras tramas lectoras, otros recorridos dialógicos, ya que el encuentro de enunciados será el camino posible para redefinir sentidos y/o representaciones.

Dice Deleuze, sólo hay una manera de descubrir mundos: a través de una larga fuga quebrada, pues la huida no es lineal en el territorio y por lo tanto puede ser activa, productiva, creativa, pero también ambigua. Sabemos que nadie puede asegurar el resultado de una línea de fuga, profundiza Deleuze que *en las líneas de fuga tan sólo puede haber una cosa: experimentación-vida* en esa desterritorialización en la que es posible poner a disposición producciones, textos, conexiones inesperadas es viable que se creen nuevas maneras de pensar y de significar.

Entonces será necesario recordar que estar en la Aldea Literaria –de la que nos habla Rönner, nos remite al interrogante que hace el filósofo Sloterdijk ¿dónde estamos? Pues para nosotros, el lugar no es algo dado; el sitio, el poder habitar es un problema por resolver y al lograrlo resituamos la toma de la palabra.

Rearmar entonces nuestra cartografía, desterritorializar nuestros pasos e imaginar nuevos recorridos no es sencillo y nunca lo ha sido, poner en tensión las prácticas hegemónicas, los formatos académicos, las tradiciones de las literaturas consagradas, las representaciones cristalizadas sobre la infancia y la juventud. Nos exige resituar para des-situar, acordamos con Rönner cuando dice que:

La literatura infantil constituye un universo estético, ideológico y social en constante beligerancia, pues en él compiten adultos y niños dentro de un estatuto absolutamente asimétrico e inequitativo (...) (...) literatura e infancia (...) cuestiones escurridizas, móviles, intrigantes se interpenetran por cuanto (...) la Literatura revela las representaciones sociales y culturales que construye la infancia en determinado momento (...) (Rönner, 2011:12-13)

Desde esta postura, es necesario seguir desmantelando las intrusiones disciplinarias, preservar a la literatura de ellas y confrontar con la academia, que custodia celosamente los espacios disciplinares más tradicionales, dejando el lugar, el sitio más invisible para la LIJ.

¹⁰ Dotación de libros de Literatura Infantil y Juvenil entregada por el Ministerio de Educación de la Nación a las escuelas públicas de todos los niveles desde el 2010.

Bibliografía

Bombini, Gustavo: *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Edit- Libros el Zorzal. Buenos Aires, 2006

Bombini, Gustavo: *Textos Retocados*. Editorial El Hacedor, 2015

Bustamante, Patricia *Políticas de provisión de libros y canon literario escolar: algunas reflexiones* <http://www.dnpsme.net/comunicacion/RevistaNoviembre13/2.html>

Deleuze, Guattarí: *Kafka por una literatura menor*. Ediciones Era. México, 1990

Mignolo, W. (1991). “Los cánones y (más allá de) las fronteras culturales (o ¿de quién es el canon del que hablamos?)”. En *El canon literario*, E. Sullá (ed.), 237-270. Madrid: Arco-Libros, 1998.

Montes, Graciela: *La Frontera indómita*. Edit. Fondo de Cultura Económica. México, 1999

Rönnner, María Adelia: *La aldea Literaria de los niños*. Edit. Comunicarte. Córdoba, Argentina, 2011

Lecturas del espacio utópico y distópico

Duarte, Vanesa Magdalena

vanesaduarte1994@gmail.com

Buscamos exponer en el presente trabajo una propuesta de lectura, ubicando como clave el espacio distópico en dos obras: la primera parte de *El Eternauta*, del autor argentino Héctor Germán Oesterheld con ilustraciones de Francisco Solano López y la *Utopía salvaje* del autor brasileño, Darcy Ribeiro. Frente a la primera obra, enmarcada en el género de la historieta, revisamos algunas características del contexto de producción del autor a fin de ubicar las relaciones establecidas entre la obra y los sistemas políticos y artísticos de ese mismo contexto. Asimismo, atendiendo a las reflexiones sobre el espacio urbano distópico, buscamos establecer relaciones con la novela de Aldous Huxley, *Un mundo feliz* para echar luz sobre algunas características constitutivas del género distópico. Esta relación nos permite vincular también el análisis con la segunda obra, *Utopía salvaje*, a fin de realizar algunas reflexiones pertinentes a ese espacio y tiempo distópico, planteado exhaustivamente en el capítulo *Próspero*.

Cabe aclarar que esta ponencia se inscribe en el proyecto de investigación *De (re) configuraciones genéricas menores*, dirigido por la Dra. Mercedes García Saraví.

El espacio distópico: heterotopía

Eduardo Galeano nos dijo, tomando la palabra del cineasta Fernando Birri, que la utopía sirve para caminar, para avanzar, para seguir persiguiendo el lugar ideal. Asimismo, consideramos que no podemos definir a la distopía sin tener en cuenta la definición de utopía, lo cual nos lleva a pensar que existe la posibilidad de que la distopía sirva para detenerse, dar unos cuantos pasos hacia atrás y observar detenidamente el lugar al que nos dirigimos. Para sintetizar, en palabras de Raymond Trousson: (...) *la contrautopía aparece... íntimamente conectada con la utopía, se trata en efecto, de un único género caracterizado por dos tendencias*. (Trousson, 1994: 38)

Podemos decir que la tendencia distópica, cuyos antecedentes pueden localizarse en el siglo XVII, presenta ciertas características y tópicos relativamente estables. Uno de ellos es el de la realización de la fábula en un espacio urbano, espacio concretado en la materialidad de una ciudad, en algunos casos ficticia, que se plantea como el *topos*, donde la enunciación de una sociedad indeseable sirve como advertencia de las consecuencias posibles de un estado de

sociedad específico y actual. En el caso de *El Eternauta*, la ciudad de Buenos Aires se lee como el lugar de una invasión alienígena, un tópico ya establecido de la literatura de ciencia ficción. En este sentido, podemos tomar como clave de lectura el recorrido de la ciudad llevado a cabo por Juan Salvo y sus compañeros. Registramos lugares específicos que apelan al imaginario de los lectores, como la cancha de River, el Estadio Monumental, las Barrancas de Belgrano, las calles y las avenidas Pampa, Cabildo, la Plaza Italia y la del Congreso. De modo parecido, en un recorrido que puede ser interpretado como un viaje, le sucede a uno de los protagonistas de *Utopía salvaje*, Pitum u Orejón quien en su estadía con la comunidad de los galibis toma noticia del nuevo Brasil, descrito de manera más integral en el capítulo titulado *Próspero*, en honor al poder que se encarga de organizar y gobernar el mundo de los hombres a través del absolutismo. Con eso les concede la posibilidad del placer en todas sus variantes, evitándoles dentro de lo posible *la incomodidad de pensar* (Ribeiro, 1995: 137). Ahora bien, este personaje, si bien no realiza un viaje físico a ese espacio distópico, se entera de que el mismo está organizado a partir de la división del territorio brasilero, por medio de las palabras de las monjas blancas misioneras que intentan evangelizar a los galibis.

Estos escenarios van dibujando una delimitación urbana y se establecen como *emplazamientos*, en el sentido de Foucault, lo que implica, a nuestro entender, un espacio-otro definido por sus relaciones de proximidad con los demás elementos espaciales. Así, vemos que la casa que reúne a Juan Salvo, su familia y amigos, se convierte en un sitio sacralizado, porque los protege de la nevada mortal, pero a su vez es un espacio excluyente, en tanto los aísla del suceso que toma lugar en la historia, la llegada de los otros. En el caso de *Utopía Salvaje*, podríamos ejemplificar con los espacios dedicados a variados esparcimientos: las Escuelas de Samba del Carnaval, los estadios de fútbol, los Clubes de Poesía y la Academia Brasileña de Letras; lugares que además guardan una ineludible referencia a aquellos que aparecen en *Un mundo feliz* de Aldous Huxley, como los espacios de práctica deportiva, el cine sensible, etc.

La ciudad moderna, con todas sus redes de relaciones culturales que transpira a través de sus emplazamientos, forma parte de una de las fascinaciones más grandes del siglo XIX, puesto que en ella se producen acontecimientos diversos, donde las cosas, las personas y las relaciones se viven de manera algo convulsiva y hasta yuxtapuesta. Siguiendo a Foucault una vez más, reconocemos todas estas localizaciones-claves y a la propia ciudad como una *heterotopía*, es decir un espacio heterogéneo de lugares y relaciones, que conforman una red.

En la ciudad, los escenarios se definen a partir de las variadas interacciones sociales que en ellos se producen, que se vinculan también con el desarrollo de un tiempo circular o simultáneo en ambas historias, con la figura del Eternauta en continuo viaje y la de Pítum afirmando lo siguiente: (...) *El tiempo son muchos tiempos simultáneos. Imposibles...* (Ribeiro, 1995: 94), en alusión a los diferentes sociedades de la historia de Brasil y de América que recorre la obra. Luego, se describe la existencia tranquila de las comunidades autóctonas, la de la civilización y conquista, hasta la sociedad actual, urbana, organizada, atravesada por el uso de la tecnología y la presencia continua de los medios de comunicación, relatada desde una mirada distópica.

De este modo, podemos notar que las nociones de espacio y de tiempo regulares no son suficientes para la lectura de los lugares y temporalidades de estas obras, pues apelan a una linealidad incongruente, con respecto al tejido del territorio y a los emplazamientos visualizados en la misma. Esto solicita la modificación de nuestra noción temporal sobre la historia, que va de un estado que podríamos representar con una línea única, con más o menos desviaciones, a conformarse en una serie de círculos concéntricos, cuyos bordes no están completamente delimitados sino que son permeables entre sí.

El héroe colectivo: un retrato de una época

Vale la pena detenernos un momento en la figura de autor de Héctor Germán Oesterheld, ya que *El Eternauta* no escapa del accionar político del hombre militante de la organización *Montoneros*, quien perdió a sus cuatro hijas en la última dictadura argentina. En consecuencia, vivió en la clandestinidad y finalmente fue desaparecido. Muchas lecturas sobre la denuncia política que puede interpretarse en *El Eternauta* han sido realizadas, pero quizás la considerada en este caso, es aquella que el autor realiza al reconocer que *El héroe verdadero de El Eternauta es un héroe colectivo, un grupo humano. (...) El único héroe válido es el héroe "en grupo", nunca el héroe individual, el héroe solo.* (Oesterheld, 1976).

Notamos así el reconocimiento ideológico que funda la producción literaria de Oesterheld, al que se puede relacionar con la definición del intelectual orgánico de Gramsci, por su fuerte conexión al grupo social y político donde opera, para darle homogeneidad y conciencia de su función. Nuevamente tomamos la palabra de Oesterheld para ejemplificar esta definición, esta vez a través del mismo Eternauta: *Estábamos viviendo la historia, no escribiéndola.* (Oesterheld, 1976: 98).

Pero además, cabe establecer la relación de la anterior cita con uno de los principios planteados por Foucault para las heterotopías, según el cual éstas son una función. En *El Eternauta*, la heterotopía puede ser pensada como la creación de un espacio imaginario, atacado por una invasión extraterrestre, que se podría relacionar con acontecimientos o sucesos de la historia argentina: una forma de resistencia ante un poder que es visto como amenaza de la paz y el bienestar de la comunidad.

La historieta, la ciudad y la distopía

Otra lectura posible del espacio urbano como lugar de realización de la distopía, es que además de considerarlo como un espacio heterogéneo, podamos revisar su materialización icónica en el género de la historieta, la (re)construcción arquitectónica plasmada en el papel. Entonces, el narrador recrea un cuadro donde la invasión, la destrucción y la muerte se dispersan a lo largo de todo su recorrido. Un plano con el cual el lector puede visitar la ciudad que conoce o de la cual guarda una idea perteneciente a su imaginario.

En esta línea, podemos notar que no es fortuita la selección del género historieta, pues su particular lenguaje que combina lo verbal y lo icónico, más el alcance popular que poseía, lo ubicaba en la época como un género de la cultura de masas. Ésta podría ser una razón para contar una historia a la cual se le pueden hacer lecturas político-ideológicas, puesto que en el sistema literario de mitad del siglo XX la historieta ocupaba un lugar privilegiado, en cuanto al alcance de la gran cantidad de lectores que consiguió.

El género historieta ha sido definido como un tipo de literatura o género menor, si consideramos que los géneros literarios proceden -según señala Todorov- de la codificación de las propiedades discursivas, podemos también hablar de una convención que existe en la medida en que es transgredida con la aparición de géneros más nuevos que reemplazan o desplazan a géneros más antiguos. De esta manera, van entrelazando una nueva red de relaciones genéricas, que producen la apertura de un nuevo campo propicio para la investigación.

El mundo feliz: la distopía totalmente realizada

Ahora bien, nos parece conveniente abonar a una lectura que permita vislumbrar ciertas relaciones entre la historia de *El Eternauta*, *Un mundo feliz* de Aldous Huxley y con *Utopía Salvaje* de Darcy Ribeiro, por lo cual nos centraremos en algunas cuestiones espaciales y temporales de la distopía.

Vemos en la novela de Huxley del año 1932 y en la de Ribeiro de 1981 un espacio urbano donde la distopía está completamente realizada y es altamente funcional. El reconocimiento se muestra, como ya dijimos, a través de los emplazamientos heterotópicos que alcanzan roles muy específicos en estas sociedades: los centros de incubación y condicionamiento humano y los lugares de esparcimiento. En tanto que en *El Eternauta*, la distopía está ocurriendo, o por ocurrir, según el *continuum* que esté atravesando el viajero. Esto podría percibirse como un espacio que aún se está configurando, por lo tanto, las alteraciones espacio-temporales son más notorias. Volvemos a encontrarnos, entonces, con la noción no lineal de las dimensiones de lugar y datación.

A modo de cierre

El Eternauta, la historieta de Héctor Germán Oesterheld y Francisco Solano López, publicada entre los años 1957 y 1959, cuenta con numerosos análisis provenientes de distintos ámbitos, pero sobre todo del campo político, produciendo lecturas que echan luz sobre las referencias veladas, en la misma obra, sobre la situación política argentina de ese tiempo. Teniendo en cuenta la multiplicidad de lecturas posibles y el lugar que ocupa la obra *El Eternauta* de Germán Oesterheld en el acervo cultural de nuestro país, realizamos un acercamiento al espacio distópico urbano referido en la obra. De ese modo, se lee como un lugar donde se tejen posibles discursos políticos y artísticos, sin perder de vista que la historieta tiene su particular modo de producción y desarrollo en los ámbitos literarios en la Argentina del siglo XX.

En este caso, nuestra lectura se centra en el espacio y las correspondencias establecidas entre éste y las relaciones sociales que allí se tejen; además, se localiza como espacio central a la ciudad moderna, *topos* revisitado durante la literatura del siglo XIX. Para esto, nos fue necesaria la relectura a partir de los conceptos de **heterotopía** y **emplazamiento** del filósofo francés Michel Foucault, que nos ayudaron en el intento de definir este espacio que pareciera responder a un orden lógico, pero a su vez se presenta interrumpido por diversas discontinuidades, que responden a la construcción de este espacio distópico.

Acorde con esta lectura, nos fue preciso repasar ciertas cuestiones en cuanto a la relación del espacio y del tiempo en la obra de ciencia ficción distópica, ya que son éstos los principales temas a ser trastocados o reformados en este género.

En este sentido, fue menester presentar una lectura sobre la figura de autor de Héctor Germán Oesterheld, puesto que su actividad política y militante nos acerca a uno de los análisis más

resonantes sobre su obra. Asimismo, las referencias al género utilizado para su escritura, en relación con la posición política-ideológica del autor de los guiones, nos indican ciertas características del sistema literario de la época y de la historieta, muchas veces considerado un género menor.

Finalmente, y con vistas a establecer un diálogo con una de las obras distópicas más reconocidas en el canon literario, *Un mundo feliz* de Aldous Huxley, intentamos dar cuenta de cierto rasgo distintivo, el de la distopía completamente realizada que se presenta en el mundo feliz de Huxley y relacionarlo con la distopía del autor brasileño Darcy Ribeiro. Asimismo, consideramos obligatorio hacer hincapié en que toda esta posibilidad de sentidos que se abren, ocupan el lugar de una lectura fragmentada, hecha desde un lugar y un tiempo, sujeta a cambios factibles, puesto que forma parte de un estado embrionario de un proyecto de investigación personal de la autora.

Bibliografía

- BIRRI, F.:** citado por Galeano, Eduardo en *Eduardo Galeano: ¿Para qué sirve la Utopía?*. Extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=GaRpIBj5xho>
- DE SANTIS, P.:** *La historieta en la edad de la razón*. Buenos Aires, Paidós, 2004.
- GRAMSCI, A.:** *La formación de los intelectuales*. México, Grijalbo, 1967.
- FOUCAULT, M.:** *De los espacios otros*. Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales, 14 de marzo de 1967, publicada en *Architecture, Mouvement, Continuité*, N° 5, octubre de 1984. Traducida por Pablo Blitstein y Tadeo Lima.
- HUXLEY, A.:** *Un mundo feliz*. Buenos Aires, DeBolsillo, 2007.
.....: *Nueva visita a un mundo feliz*. Buenos Aires, Sudamericana, 1998.
- OESTERHELD, H. y SOLANO LÓPEZ, F.:** *El Eternauta*. Buenos Aires, Record, 1975.
- RIBEIRO, D.:** *Utopía salvaje. Nostalgias de la inocencia perdida. Una fábula*. Buenos Aires, Ediciones Del Sol, 1995.
- SERVIÁN, J.:** “Dos contrautopías latinoamericanas del siglo XX como indagación sobre el relato de sus naciones” en *X Jornadas Nacionales de Literatura Comparada*. La Plata, 2011.
- TODOROV, T.:** *Los géneros del discurso*. Caracas, Montes de Ávila Editores. 1996.
- TROUSSON, R.:** “Utopía y utopismo” y “Las formas literarias de la antiutopía” en FORTUNATI, Vita (comp.) *et al, Utopías*. Buenos Aires, Corregidor, 1994.

La imagen como disparadora de relatos. El entrecruzamiento entre la palabra y la fotografía de la segunda mitad del siglo XX

Dumanski, Silvina Daniela.

silvinadumanski@gmail.com

La verdadera estructura del texto es aquella donde la distinción entre lo público y lo privado es claramente indecible. J. Derrida.

La presente ponencia se inscribe dentro del área temática de Literatura, teoría y críticas literarias, puesto que opera como un encuadre teórico - metodológico para abordar la cuestión de las fotografías y postales de la segunda mitad del siglo XX como disparadoras de relatos, atravesadas por una dimensión semiótica dada la multiplicidad y entrecruzamiento de las mismas con las diferentes significaciones y sentidos que podrían llegar a articular.

Si se observa el corpus, que consta de nueve fotografías e imágenes dedicadas que datan entre 1941-1970, se presenta la incógnita respecto a su función de “narradoras” de historias, anécdotas, modos de vida propios de la familia, ritos, acontecimientos importantes, etc. Teniendo en cuenta los medios de circulación de dichas fotografías en un marco pantanoso de difusión (puesto que la demora podría ser hasta de dos meses pese a que la distancia entre el punto de partida y el destino sean mínimas) como así también la distancia temporal que existe con las anécdotas y hechos que se muestran en las imágenes, las mismas dejan entrever hoy la pluralidad de testimonios disímiles y el dinamismo que existe en dichos relatos.

A partir de lo expuesto surge la problemática acerca de las configuraciones que están en juego en el entrecruzamiento de la palabra y la fotografía y cómo operan de manera tal que la imagen cobra el papel protagónico en este dinamismo de relatos y esquemas testimoniales. Sin caer en la noción de antagonismo entre los modelos de fotografías y formas de vida de la segunda mitad del siglo XX respecto a los de la contemporaneidad, se pretende poner en diálogo al corpus seleccionado analizando los procesos que van permitiendo situar el análisis y generar un espacio de enunciación desde la médula de los relatos familiares.

Para el trabajo aquí expuesto se toma como cimiento nodal lo que Lotman denomina *textos de la cultura* (Cfr. Lotman, 1996) y se opera con ellos en una atmósfera determinada: en este caso una familia en particular. Sin perder de vista el contexto de circulación de dichas imágenes y dada la escasa difusión de las mismas, se percibe el grado de importancia para la familia por lo cual las conservan como reliquias preciadas de los abuelos paternos. Estas fotografías a

primera vista llaman la atención por el material que las conforma –especie de cartón flexible con textura porosa–y por su tono azafranado, consecuencia del paso del tiempo que lleva a que se perciba cada vez con menos claridad la imagen. Éstas discurrían exclusivamente en el círculo familiar como forma de misiva postal, fotografía dedicada y para acentuar un acontecimiento de relevancia para la familia (primera comunión, casamiento, primer día de escuela, carnaval, muerte, etc.). Sin embargo otro detalle que se acentúa y que es pertinente destacar es la “pose”, la postura y el lugar que ocupa el sujeto en la fotografía, en este caso se puede observar que la imagen *tiene el poder de mirarme directamente a los ojos* (Cfr. Barthes, 1989:167); miradas que expresan el paso del tiempo, pero que de igual modo los sujetos mantienen sus poses, su lugar o rincón en la fotografía. Esto se puede vislumbrar en la fotografía n°1 donde aparecen en el centro Elena Dumanski y Bitón –cuyo nombre no se logró delimitar- rodeados de sus hijos (Basilio, Nina, Nicolás, Raisa, Pedro, y Alejandro) y en la fotografía n°2 donde el paso del tiempo queda fijado por la presencia de los nietos (niños entre 2 y 3 años de edad) pero de igual modo Elena y Bitón siguen ocupando el centro de la imagen, así también las mujeres atrás y los dos niños a su derecha e izquierda, absolutamente similar a la imagen n°1. El hecho de poner en situación estas fotos es posible gracias a los parecidos de familia que se identificaron, para ser más precisos, el aire de familia que rodea a las imágenes y permite analizarlas en paralelo desde las poses y miradas hasta la prenda que viste Bitón (camisa), idéntica en ambas fotografías.

Otra de las maneras en que discurrían estas fotos es con la nominalización de “fotografía dedicada”, con el hecho de “mostrar afecto” se insertaba en la memoria familiar algún tipo de acontecimiento relevante o que merecía ser recordado como por ejemplo la primera comunión (fotografía n°3) o *a mis queridos padres y hermanos recuerdo de Sito sacado con el uniforme de chofer en esta capital*, dedicatoria observada al reverso de la fotografía n°4. Las dedicatorias observadas resaltan aún más el sentido de pertenencia de las imágenes a la atmósfera familiar, como así también son significativos todos los hechos que contiene la bitácora de la familia; esto se puede notar en las tarjetas postales (ver imagen n°5) donde el entorno del carnaval expresa una particularidad de quien los almacena como significativo.

Otros de los acontecimientos de suma importancia para el momento del cual forman parte estas imágenes es la muerte, y con ella la costumbre de fotografiar al cadáver, ya sea que haya fallecido de muerte natural, enfermedad u otra, se tenía instaurado el rito de “la última fotografía” (ver imagen n°6). En palabras de R. Barthes *cadáver es la imagen viviente de una cosa muerta* (Barthes, 1989: 124) esto sirve de punto de partida para poner de manifiesto el

dinamismo de relatos que surgen de la misma imagen, en tanto para algunos es sólo una cuestión de recuerdo, para otros encierra la nostalgia y aflicción de haber tenido una última imagen del sujeto, pese a que no fuera la mejor. Es en esta instancia en donde se vislumbra el entrecruzamiento que generan estos relatos, las distintas versiones de un mismo hecho que a partir de estos debates suscitan las posturas disímiles, como diría Maurice Halbwachs se instauran en la memoria colectiva, a partir de los recuerdos propios y ajenos, y se garantiza la permanencia tanto del espacio como de la actitud que adopta el grupo en este caso la familia (Cfr. Halbwachs, 1968).

“La muerte del sujeto” o “el sujeto ha muerto” podrían ser titulares que se respiraban en la atmósfera familiar de ese entonces, perturbada por llevar al papel una imagen que persista durante generaciones, y encierre todo el poder de conservar en su memoria estos hechos. El famoso uso del: “¡espere! una fotografía... adelante” ha caducado en este caso y es la misma imagen la que sujeta el imaginario social que subsiste en la esfera familiar, y la que dota de sentido a la pluralidad de relatos que pueden emerger de la misma fotografía del cadáver, de la última toma.

Es en este sentido que existe un parentesco imagen-muerte, porque es el observador de la fotografía el que hace posible esta perpetuidad y rememoración de aquel sujeto difunto, que más que volverlo trascendental/histórico o inmortal, atenta contra el autor/protagonista de la fotografía, ya que se desvía toda marca de individualidad a causa de su ausencia y de la multiplicidad de versiones del mismo acto y pasa a ser un participante más en este juego de la memoria.

De este modo estamos en presencia de una construcción que propone y refuerza una de las tantas interpretaciones que se pueden tener de un mismo objeto, una toma de postura frente a la infinidad de palabras para caracterizarlo, pero que sin embargo no deja de ser una interpretación. Reconocemos de este modo el sumo aporte de los distintos relatos que nos permiten entrever hasta qué punto se compromete la imagen con el relato familiar y aparece como *una crónica-retrato de sí misma, un estuche de imágenes portátiles que rinde testimonio de la firmeza de sus lazos* (Sontag, 2006; 23). Es en este sentido en que se lo entiende al corpus expuesto, sumergido en un juego infinito de relatos que entretejen relaciones entre sí y para sí, ya que disputan su mayor mérito: perpetuarse en la memoria.

...no hay posibilidad de afirmaciones de la subjetividad sin intersubjetividad, y por ende toda biografía todo relato de la experiencia, es en un punto colectivo/a, expresión de una época, de un grupo, de una generación, de una clase, de una narrativa común de identidad (Arfuch, 2002: 79).

Bibliografía:

ARFUCH, L.: *El espacio biográfico*. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Bs. As., F. C. E., 2002.

BARTHES, R.: *La cámara lúcida*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibéricas, 1989.

HALBWACHS, M.: *La memoria colectiva*. Francia. Prensas universitarias, 1968.

LOTMAN Y.: “La semiótica de la cultura y el concepto de texto” en *La semiosfera I*. Madrid, 1996.

SAID, E.: *Representaciones de un intelectual*. Barcelona. Paidòs, 1996.

SONTAG, S.: “Sobre la fotografía” México. Santillana. 2006.

WITTGENSTEIN, L. (2002): “Parecidos de familia” en *Investigaciones filosóficas*. México, Editorial Crítica.

Anexos

Imagen N°1



Imagen N°2



Imagen N°3

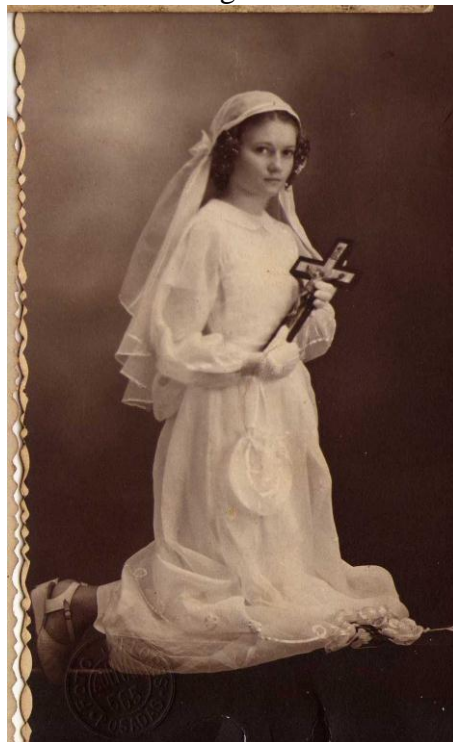


Imagen N°4



Imagen N°5



Imagen N°6



Imagen N°7



Imagen N°8



Imagen N°9



La conformación autoral del escritor Hugo Mitoire

Fernández, Alejandra Carolina

alcafernandez@hotmail.com

En primer lugar, destacamos que la iniciativa de indagar acerca del tema planteado surge en el año 2011 en el cursado de la asignatura “Teoría y Metodología de la Investigación I” (literaria) de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Letras, en la que se propone la elaboración de un plan de investigación, y precisamente la problemática propuesta fue *La conformación autoral del escritor Hugo Mitoire*.

En la justificación de dicho plan consideramos viable investigar acerca de este escritor ya que se encuentra en Misiones, lo cual permite realizar entrevistas, asistir a diferentes charlas y presentaciones de sus libros. Además se tiene acceso a la recolección de la información, desde los medios de comunicación (diarios, internet, blogs, mails, entre otros). Por lo tanto, esos datos facilitan la elaboración de un plan cuyo tema-problema vinculado al proyecto autoral de este escritor, según se ha constatado no ha sido desarrollado hasta el momento.

Cabe mencionar que, este trabajo lo presentamos en el marco del *Proyecto Territorios literarios e interculturales: despliegues, críticos teóricos y metodológicos* (16H347) y seguimos abordándolo en el actual denominado, *Territorios literarios e interculturales. Archivos y constelaciones autorales en diálogo* (16H421) que lo pensamos como una segunda parte del anterior, en el que continuamos desarrollando los conceptos de *autor, territorio e interculturalidad*. También, aclaramos que lo expuesto en dicha ponencia forma parte de mi informe final de investigación y las primeras páginas del primer capítulo de mi tesina de la Licenciatura en Letras.

Respecto del escritor mencionamos que Mitoire es oriundo de Margarita Belén, aunque pasó su infancia en Cancha Larga, provincia de Chaco. Estudió medicina en Corrientes y se recibió de médico cirujano. A los treinta y seis años se estableció en la ciudad de Oberá, Misiones. Luego de profesar muchos años dicha profesión, decidió abandonarla para dedicarse -desde hace más de diez años- al *arte de escribir* diversos géneros, especialmente cuentos, novelas y autobiografía.

En referencia a las categorías claves nos centraremos en las de *autor, condiciones de producción y de reconocimiento, instituciones, capital simbólico* entre otras que nos posibilitarán la configuración autoral del escritor mencionado. Para ello, trabajaremos desde una cadena de voces a partir de las cuales señalaremos que esta conformación implica una

serie de operaciones específicas y complejas (Foucault, 1985: 29), donde entran en juego conceptos abordados desde la mirada de Eliseo Verón (1978) que son las condiciones de producción (generación), y de reconocimiento, la circulación y la recepción (consumo).

En relación con esto, también resaltamos el concepto de *campo cultural* (Bourdieu, 1986: 131-2000), donde se juega un capital específico, ligado a la producción de conocimientos, ciencia, arte, entre otros. También, destacamos que el capital cultural se constituye mediante *instituciones* (Williams, 1982: 33), es decir, organizaciones distribuidoras de dicho capital. De este modo, los productores conforman el *capital simbólico*, en este caso, del capital cultural, y específicamente el literario; *una vez conocido y reconocido [mediante] un largo proceso de institucionalización* (Bourdieu, 2000: 138-139).

Ahora bien, decimos que para llevar a cabo dicha legitimación es necesario distinguir las instituciones del campo cultural en las que el escritor circula, de esta manera, podremos explicar cómo funciona el sistema productivo y a su vez, realizar los análisis discursivos dentro de cada una de ellas:

- Editoriales
- Escuelas
- Bibliotecas
- Ferias de libros
- Cine
- Medios de comunicación
- Abuelas Cuenta Cuentos¹¹

(Cabe aclarar que en esta oportunidad explicitaremos únicamente a las dos primeras)

Recorrido por las imprentas y editoriales

En primer lugar, presentamos en este recorrido a las imprentas y editoriales, y los primeros pasos de Hugo Mitoire en el *oficio*¹² de escribir, lo cual no resultó tan fácil. Éste inició como la mayoría, con ayuda de instituciones en su caso relacionadas a su profesión, la medicina. El primer libro *6 cuentos y 2 pasiones* del año 2000 elaborado con la colaboración del Círculo Médico Zona Centro de Oberá y el segundo *Común y Corriente-Relatos costumbristas-* del

¹¹ El Programa fue planificado desde 1999, si bien, la experiencia piloto se inició en el año 2000, en la que se convocó a personas de la “tercera edad”, que tengan vocación y deseos de leer cuentos y relatos a un público infantil. La Fundación les entrega materiales y libros para ir al encuentro de niños y niñas de escuelas del Área Metropolitana de la capital del Chaco. <http://www.educacionenvalores.org/Programa-Abuelas-Cuentacuentos-en.html> extraído el 05/02/2015 a las 10:45.

¹² SANTANDER, C. (2006): Primer Informe de avance del proyecto: “AUTORES TERRITORIALES” (16H217) Prog. de Semiótica, Sec. de Investigación y Posgrado, FHyCS – UNaM.

2001 auspiciado por OSECAC (Obra Social de Empleados de Comercio y de Actividades Civiles), ambos son autoeditados, realizados por la imprenta Graffi de Oberá; ambos son autoeditados, realizados por la imprenta Graffi de Oberá; actualmente están fuera de circulación por propia decisión del autor. Estos libros se corresponderían con una especie de artesanado, en términos de Williams, ya que el mismo escritor es quien ofrece su obra como productor autónomo (Cfr. 1982: 42).

En referencia al comienzo de *Cuentos de Terror para Franco* inició como un simple juego, Franco, su hijo menor, le pidió que le narre cuentos de terror con el fin de generarle miedo. La producción de estos empezó a crecer por la demanda de su hijo y de sus compañeritos de colegio que exigían más historias. Por ello, Mitoire decidió escribirlas en la computadora y es así como redactó muchísimas, las cuales hoy conforman la serie de cuentos.

Sin lugar a dudas, es su obra más prolífica, hasta el momento son ocho los volúmenes publicados de la serie, y según adelantos del escritor, tiene escrito hasta el número XII. Cada uno de los tomos contiene nuevos cuentos y desarrolla la continuación de algunos de sus relatos como *Historia de un niño lobo*, *Mensajes del Más Allá*, *Crispín Soto y el diablo* y *La bestia*. Estos títulos fueron posteriormente editados como “novelas”, los dos primeros por *Librería De La Paz* y el tercero con *Ediciones B*.

El primer libro de *Cuentos de Terror para Franco* editó con *Editorial de los Cuatro Vientos* en el 2004 (Buenos Aires). En esa oportunidad realizó una tirada de 500 ejemplares; y se encontró desconforme con el dibujo del Pomberito de la tapa porque no asustaba a nadie, como destacó en la conversación. Más adelante, en el 2006, apareció *Cuentos de Terror para Franco II* con la imprenta *Creativa* (Posadas), de ésta edición resaltó la calidad mala del libro, luego en el 2007 salió *Cuentos de Terror para Franco III* con la imprenta *La rana* (Posadas).

En otra oportunidad, publicó en abril del 2012, con *Cuenta Conmigo Ediciones*, editorial de Santa Fe; según nos explicó Mitoire, él recibió la propuesta por parte de Luisa Miretti, Magister en “Literatura para niños” de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Rosario. El escritor la conoció porque anteriormente participó de una charla que ella dictaba para su Posgrado; él aceptó el ofrecimiento y ejecutó una tirada de 500 ejemplares. De esta edición manifestó que: “no me gustó la calidad del libro, era muy costoso, me liquidaron lo que se vendió y ahí terminó todo”.

Este ejemplar se tituló *Cuentos crueles y de terror*, dichas historias estaban proyectadas para el volumen X de la serie. Asimismo, mencionamos que éste forma parte de la colección

Arándano, la cual, incluye una selección de libros infanto juveniles con otros autores de diferentes puntos del país.

Después de transitar por este breve tramo, podemos afirmar que durante cuatro años el escritor auto-publica sus libros hasta que surgió el contacto con *Librería De La Paz*; él comentó que siempre participó de las ferias en Chaco, auspiciadas por dicha librería. En una oportunidad le pidieron que deje varios de sus ejemplares (cincuenta del I, del II y del III) y para el autor fue significativa dicha venta. A fines del 2008 aceptó un contrato de edición por I, el II y el III que iban a ser reeditados y el IV que se lanzó en el mismo año; también se especificaba en el trato más cantidad de números para los siguientes ejemplares de la serie.

En referencia a esto, sumamos a este apartado la reflexión que expresó el autor en la entrevista acerca de la *actividad escritural*: (...) *lo del escritor es un oficio que es muy azaroso, no basta con que escribas algo potable, aceptable, que le guste a la gente, sino que le vayas embocando a los agujeros o a los caminos o el momento oportuno (...)* (Cfr. Entrevista; 2014). Esto lo explicó cuando mencionó el contrato con *Librería De La Paz*, es decir, desde ese período el escritor acertó a los agujeros o caminos en el instante adecuado. Además distinguimos que este testimonio nos permitió delimitar para este trabajo, cuándo comienza a transitar con más fuerza por las diferentes instituciones del campo cultural.

A partir de lo expuesto, comprendemos que Hugo Mitoire es un autor que *padeció* el camino de los escritores del interior que tienen una *profesión* o más de una como en su caso, médico cirujano y profesor de química en la universidad, a las cuales desatendió para dedicarse a su vocación, la escritura. En la entrevista nos dijo que no abandonó completamente su labor porque sigue en trabajos relacionados con el campo de la medicina laboral; y luego de muchos esfuerzos, actualmente, puede afirmar que hace dos años vive de la escritura. Si bien, hablamos de su profesionalización como escritor, él destacó que, si viviera solamente de la escritura, *estaría bastante ajustado porque quiero aclararlo tengo tres hijos y los mantengo y ayudo a todos.*

Según lo reflexionado, destacamos las palabras de Chartier:

En la segunda mitad del siglo XVIII, se constituye una relación algo paradójica entre el deseo de la profesionalización de la actividad literaria (**la cual deba incluir una remuneración directa que permita a los escritores vivir de su pluma**)¹³ y la autorrepresentación de los autores en una ideología del genio propio, fundada en la autonomía radical de la obra de arte y en el desinterés del gesto creador. (Chartier, 1996: 50)

¹³ Los destacados son nuestros.

De acuerdo con lo expuesto, entendemos que la actividad escritural presupone desde entonces un intercambio económico por el trabajo del escritor, dado que éste tiene que sacar algún provecho de su creación; y no solamente debemos pensar en la figura de un genio creador que produce *arte por amor al arte*.

Recorridos por las Escuelas: Lecturas y charlas

Una de las instituciones más importantes para analizar en este itinerario son las escuelas debido a que la mayoría de las obras del autor pertenecen al género de la *Literatura infantil y juvenil*. En estas se trabajan los cuentos de terror y las novelas cortas, tanto en el nivel primario como secundario. Además, señalamos que en varias bibliotecas de las escuelas y colegios encontramos sus libros y es así como muchos niños y adolescentes conocen su literatura. En algunos casos por medio de docentes, compañeros o sencillamente al acercarse a la biblioteca, entran por primera vez al increíble mundo de la lectura.¹⁴

Posteriormente, comienzan los pedidos por parte de los establecimientos educativos para que el autor brinde “charlas”. Éste constantemente realiza diferentes visitas en ciudades de Chaco, Misiones e inclusive de las localidades de Corrientes. También, destacamos su participación en institutos de formación docente y carreras del terciario, como en el Profesorado de Lengua y Literatura del Instituto Privado Carlos Linneo (Oberá), en el cual fue invitado a brindar una charla a los alumnos del Primer Año, en mayo del 2014 y también en el 2015 como colaboración para una materia cuatrimestral denominada “Literatura para jóvenes”.

Cabe mencionar que, en las escuelas los chicos lo reciben con pancartas y afiches, en estos últimos ilustran las tapas de sus libros o dibujos de los cuentos de terror. En estos encuentros, generalmente, se repite la misma secuencia, el autor comenta su historia acerca de cómo llegó a ser escritor, luego lee uno de sus cuentos y para finalizar, contesta las preguntas de los presentes en dichas charlas.

La circulación de sus obras en las escuelas

Respecto de cómo llegan sus obras a las escuelas, el autor explicó en la conversación: “una vez el Ministerio de Educación de Misiones compró una partida del I, del II y del III, recuerdo que eran cien de cada uno o doscientos, en el año que edité con *La rana* cuando Passalacqua

¹⁴ MITOIRE, Hugo (2011) *Mails, mensajes y cartitas en Cuentos de Terror para Franco VI*. Resistencia. Librería de La Paz. En este apartado del paratexto presenta las opiniones de sus lectores acerca de cómo disfrutaban del placer de la lectura.

fue ministro.”(Cfr. Entrevista; 2014). Además, con los planes de lectura se introducen sus obras, primero mediante el Plan Nacional de Lectura, *Leer la Argentina*, auspiciado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, en el que aparece como representante del NEA con su cuento *Viento Norte* que forma parte de *Cuentos de Terror para Franco I* (2004). También, mencionamos el Plan Provincial de Chaco (2005), en la antología *Leer abre los ojos* con el cuento *Llamados en la madrugada*, del volumen II de la serie, luego en el Plan Provincial de Lectura de Misiones, *Misiones Lee*, con el relato *El nido de la ñacaniná* del volumen VI de *Cuentos de Terror para Franco* y *Mis viajes en carretilla* de *Cuando era chico I*. Más adelante, apareció *Cuentos para leer con la luz prendida*, perteneciente a *Mi biblioteca personal*, con *El sonámbulo y la muerte* perteneciente al volumen II de los cuentos, auspiciado por el Ministerio de Educación de Buenos Aires.

Otro de los hechos importantes en el ámbito educativo fue el Proyecto Integral Educativo de Comunicación Alta en el Cielo decretado una iniciativa del Ministerio de Educación de Chaco en el año 2010, que tenía como objetivos la edición de la revista *Alta en el Cielo* y su distribución en las escuelas chaqueñas a través de las regionales educativas; y poner en el aire Alta en el Cielo Radio, por medio de un convenio firmado con LRA Radio Nacional Resistencia. Este proyecto contiene un programa de televisión y de radio, una revista y diversos espacios digitales en Internet (Facebook, YouTube y blogs) que difundieron en el Año del Aula y del Bicentenario contenidos educativos, culturales y pedagógicos, resignificando el concepto de aula como todo espacio donde se produzca un proceso de enseñanza y de aprendizaje.¹⁵

Como cierre de este apartado, resaltamos que su libro *Cuentos de Terror para Franco VI* fue seleccionado para conformar el catálogo de *300 libros iberoamericanos para niños y jóvenes* Plan Nacional de Lectura (2011). En esta lista aparece específicamente en la página 54 una imagen de la tapa del libro y debajo de ésta una *Síntesis argumental* y *Algunas características del libro*.

Consideraciones finales

Con respecto a su representación la pensamos más allá de Chaco y Misiones puesto que, como sabemos el autor viaja a muchas provincias del país, y así no nos limitamos a sus fronteras geográficas y potenciamos los diálogos interculturales. De esta manera, mediante el

¹⁵ <http://www1.hcdn.gov.ar/proyxml/expediente.asp?fundamentos=si&numexp=3495-D-2010> extraído el 06/02/2015 a las 11:25.

movimiento constante por las diversas instituciones mencionadas, comprenderemos cuáles son sus posiciones o posturas, es decir, cómo él se reconoce frente a la circulación de sus obras en diferentes escenarios. Entonces, evidenciaremos el estatuto, es decir, la valoración y atribución de su figura y obra en las esferas socio-culturales en las que se inscribe Mitoire. En relación a la función autoral señalamos que resulta imprescindible observar la manera en que los discursos circulan en el interior de los campos sociales, espacios de características específicas, establecidos por instituciones concretas con leyes de funcionamiento y jerarquías propias.

A modo de cierre, resaltamos que esta ponencia fue una breve entrada al recorrido por dos instituciones importantes: editoriales y escuelas, a partir de las cuales desplegamos un panorama de la construcción del capital simbólico dentro del campo cultural, específicamente, el literario en el cual circula Mitoire.

Bibliografía

- BOURDIEU, P.** (2000): “Espacio social y poder simbólico” y “El campo intelectual: en un mundo aparte” .En: *Cosas dichas*. Barcelona. Gedisa.
- CHARTIER, R.** (1996): “Figuras del autor”. En: *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona. Gedisa.
- FOUCAULT, M.** (1985): *Qué es un autor*. México, U.A.T.
- MITOIRE, H.** (2011): *Cuentos de terror para Franco VI*. Resistencia. Librería de La Paz.
- SANTANDER, C.** (2006) Primer Informe de avance del proyecto: “Autores territoriales” (16H217) Prog. de Semiótica, Sec. de Investigación y Posgrado, FHyCS – UNaM.
- VERÓN, E.** (1978): *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Buenos aires. Gedisa Editorial.
- WILLIAMS, R.** (1982): “Instituciones”, “Formaciones” y Organizaciones”. En: *Cultura. Sociología de la Comunicación y del arte*. Barcelona, Paidós.

Artículos de la web

<http://www.educacionenvalores.org/Programa-Abuelas-Cuentacuentos-en.html> extraído el 05/02/2015 a las 10:45.

<http://www1.hcdn.gov.ar/proyxml/expediente.asp?fundamentos=si&numexp=3495-D-2010> extraído el 06/02/2015 a las 11:25.

<http://www.conabip.gob.ar/vpes/546> extraído el 24/01/2015 a las 18:00.

<http://opac.centroconocimiento.com.ar/cgi-bin/koha/opac-search.pl?q=au:Mitoire,%20Hugo> extraído el 02/02/2015 a las 18:15

De Unamuno a Dras, de España a Misiones: el relato como mediador entre la gradualidad y la explosión de la esfera literaria

García, Federico Manuel

fedegar2@gmail.com

La lejanía espaciotemporal entre los textos que conforman el corpus de este trabajo, a priori nos haría pensar que sería necesario justificar su elección. No obstante, todo intento por subsanar esa distancia atentaría contra el propósito mismo de nuestros planteos. Es decir, considerar la posibilidad de pensar la creación literaria más allá de su dimensión histórica. Además, cabe aclarar que no nos referiremos al argumento de ambas novelas, a saber: *Niebla*, de Miguel de Unamuno; y *Aguas Turbias*, de Germán Dras, sino solamente en tanto sea necesario, pues nuestro foco estará puesto en las dos formas diferentes de fundar una nueva tradición literaria que representan.

Ahora bien, todos conocemos y estamos más o menos en consonancia con los planteos de Lotman sobre la semiosfera y su funcionamiento. En este sentido, estos conceptos resultan altamente operativos a la hora de pensar el discurso literario como una esfera de significado que no rehúye a los dispositivos de la memoria cultural, es decir, que conserva en sí misma, como espacio cerrado, una historicidad. En ese marco es que los textos que participan de la semiosfera conversan y luchan entre sí para saltar de la periferia al centro. Una explicación bastante básica pero que nos empuja a sostener que ningún texto escapa a la lógica interna del espacio cultural en el que se inscribe. Pero, ¿qué sucede cuando ese espacio no está totalmente configurado y son los mismos textos los que acompañan su formación? Este punto es el que justifica la elección de nuestro corpus, además de que responde a una mera cuestión de gustos. Es así que, por su parte, Unamuno representa una ruptura respecto del canon literario, y por canon entiéndase la esfera estético-simbólica en la que introduce su novela. Esto quiere decir al menos tres cosas:

Primero, que el texto se presenta como la reacción ante un movimiento anterior, el realismo de aquellos años, y establece con éste una relación antitética mediante la cual pretende lanzarse al futuro y fundar la posibilidad de un nuevo horizonte simbólico. Como dijimos, esto constituye un mecanismo dialógico de base que responde a la típica lógica de centro-periferia.

Segundo, y en consonancia con lo anterior, si bien esa actitud fundadora busca erigirse como lo “nuevo”, desapegado de la tradición realista, se denota la imposibilidad del texto de huir de

la semiosfera y por ende habilitar algo verdaderamente nuevo. Es decir, que la actitud fundadora, por más explosiva y revolucionaria que se pretenda, se lleva adelante a partir de una ideología ya significativa.

Tercero, para que pueda existir una reacción de tal índole, debe haberse desarrollado previamente una conciencia a la que podríamos llamar literaria. Esto es, que el mismo discurso se haya vuelto materia de reflexión, un diálogo del “sistema” literario consigo mismo, es decir, una gramática. Entonces, lo que lo identifica como fundador es la creación de una nueva tradición, a partir de lo cual se reconfigura lo que vino antes y se instituye una memoria otra. Es decir, que se abre un espacio de identidad histórica que se presenta como institucional y legítimo. Es allí cuando comenzamos a hablar de estilos o movimientos del arte, y esta es justamente la noción que buscamos superar, pues carga consigo una valoración histórica que encierra a la pulsión creadora de la literatura en un espacio de fronteras infalibles. Y esa tipificación del discurso es la que conlleva a pensarlo y, sobre todas las cosas, a enseñarlo a través de un recorrido lineal en el que los movimientos y estilos se suceden unos detrás del otro.

Por otro lado, la novela de Dras se inscribe en un panorama muy diferente, puesto que es el autor un extranjero y, por ende, el tono de su relato es casi siempre el del cronista. Una voz que, a la vez que tantea el espacio y lo asimila como propio, acompaña el deslinde de sus fronteras, tanto geopolíticas como culturales. En este sentido, debemos tener en cuenta que por aquellos años el territorio misionero se encuentra en un proceso de configuración identitaria, en el que es de suponer que no existe un discurso social que, como el español en el que Unamuno se mueve, pueda ostentar una forma acabada ni mucho menos.

Ambos autores llevan adelante una práctica simbólica, a partir de la cual instituyen una región para lo aceptable, lo enunciable y lo repetible, una nueva memoria del decir que organiza la cadena de sentidos. Y dar sentido es precisamente construir límites, desenvolver dominios, discutir sitios de significancia y volver posibles gestos de interpretación. La diferencia reside en la base desde la que parten estas dos pulsiones creadoras, ya que la alta conciencia literaria que ostenta la esfera estética española le permite a Unamuno revelarse ante ella y establecer nuevos parámetros, además de crear una novela como excusa para tratar las relaciones semióticas que considera anquilosadas y que busca destruir, mientras que, como dijimos, la ambigua situación geopolítica de Misiones empuja a Dras a armar, de alguna manera, el imaginario necesario para dar una *cara* a un territorio aún en construcción, ligándolo a la formación de un orden discursivo nuevo. Y allí reside una paradoja, puesto que la mirada

cronista de Dras es un gesto de interpretación del espacio y, al mismo tiempo, es objeto de esa interpretación, porque trabaja con signos a partir de los cuales se va generando esa conciencia literaria de la que hablábamos antes.

A partir de lo desarrollado hasta aquí, estamos en condiciones de sugerir que para entender las modalidades de desarrollo, evolución y cambio en el discurso literario, y me animaría a decir en todo el ámbito del discurso social, es preciso entender que el ordenamiento clásico de estilos y movimientos carga consigo una valoración histórica, además de un abordaje lineal, que, como vemos, nada tiene que ver con la espiritualidad estética que en verdad no entiende de fechas y lugares, pues observamos que el texto de Dras sobre las selvas de Misiones se presenta a los lectores más de 30 años después que la novela del vizcaíno Unamuno, en un horizonte simbólico mucho menos desarrollado que ni siquiera responde a la lógica citada de centro-periferia, sino que allí todo es una periferia ciega que busca su centro, y así estabilizar ciertos enunciados.

Con esto no estamos negando el hecho cierto de que la literatura es producto de una cosmovisión que surge de los modos de vida de una sociedad, sino que pareciera ser que el péndulo de la historia obliga a todos los actos fundacionales a avanzar sobre la configuración de un discurso propio y ese proceso, según entendemos, no es en absoluto homogéneo en ninguna sociedad.

Ahora bien, está más que claro que esa gramática a la que nos referíamos anteriormente, o sea, una metareflexión que endurece ciertas zonas de intervención de la palabra, no es dada de una vez y para siempre. En este sentido, manifiesta ciertos niveles de desarrollo que se pueden observar, en el caso de nuestro corpus, por ejemplo, en la construcción de los personajes del mundo novelesco y la posición que respecto a ellos toma el autor.

De esta forma, lejos de los preceptos naturalistas, que indicaban la profunda documentación y planificación de las obras antes de su escritura, Unamuno lleva adelante un procedimiento por el cual desdobra su propia personalidad e inquietudes filosóficas en sus criaturas novelescas, las cuales se vuelven (sin hacer un juicio de valor) personajes planos que manifiestan una idea en contraposición con las depositadas en los demás personajes, lo que anula la natural contradicción interna propia de las múltiples facetas de los personajes realistas. El autor convierte a su personaje en el portavoz de sus propias ideas, es decir, adecua una idea a la totalidad del personaje, la cual se ajusta a su individualidad completa: *...todo lo que digan mis personajes, lo digo yo....*

En las novelas unamunianas, es el autor quien domina la creación artística y todo el universo del relato, pero este cierto dominio no es absoluto, ya que podríamos emparentar la figura de Unamuno en *Niebla* con la de un *autor-dios* que, si bien hace y deshace con sus personajes lo que le place, se pone a la par de ellos como un personaje más y debe soportar la interpelación de su protagonista, quien busca dar sentido real a su existencia como ente de ficción. Los personajes buscan autodefinirse como seres independientes y no como meras creaciones, productos de la mente de un genio que los ha inventado solamente con el fin de desahogarse; y así, en la medida que buscan justificarse, no hacen otra cosa que justificar a ese Dios, pero también es claro que, en palabras del autor, *Dios no manda como mandan los hombres. Dios es también anarquista. Dios no manda, sino que obedece*. Y es por esto que es necesaria la aparición del autor como personaje, para dar la posibilidad a sus creaciones de que justifiquen su existencia interpeándolo y haciéndolo dudar de la suya.

Esta breve descripción de la relación establecida entre el autor y el mundo novelesco de sus personajes, revela el alto grado de complejidad de la conciencia estética y el manejo de un discurso metaliterario, lo que, por otro lado, se observa mucho menos jerarquizado en una literatura en vías de desarrollo como es la de Misiones.

Es así que Dras, en una actitud absolutamente contraria a la de Unamuno, se aleja de la responsabilidad del relato con el viejo truco cervantino del manuscrito hallado y, sin embargo, nos dice que “da fe” de los hechos narrados, pues él es *uno más de los hombres que luchan por la vida en las aguas turbias del Alto Paraná*. Entonces, el autor se coloca al mismo nivel que los personajes pero ya no como sí mismo, sino que deja en las manos de un yo-otro, el protagonista y narrador, la responsabilidad de asumir la función artística, esto es, llevar adelante la tarea de un cronista recolector de relatos, un *extranjero residente*, una mirada deseosa de conocer, de apropiarse de este *afuera* que ahora es *adentro*, del que no saca una simple foto, no pinta un mero cuadro, sino que tiene en sus ojos los ojos ajenos, sus rostros, a los que se agregan historias venidas de otras partes o referidas por ellos.

Entonces, y para concluir, podemos decir que es justamente la puesta en relato de la experiencia respecto del sistema literario lo que, de alguna manera, es indicador de su nivel de desarrollo y no ya las características que, a posteriori, los críticos se empeñan en tipificar y que los alumnos después buscan descubrir en las obras. Esto, a mi entender, acarrea una desviación de los motivos por los cuales apreciamos una obra de arte, ya que muchas veces se cae en el error de considerar que ninguna otra interpretación es posible fuera de las cajas de estilos y movimientos que nos imponen.

La literatura cataliza y manifiesta el carácter de un estado de sociedad, sí, pero la existencia y la esencia del hombre, si es que tiene alguna, no constituyen un estado, sino una acción, una fuerza energética activa y esa energía es la manifestación, en hechos y expresiones artísticas, del carácter identitario. Por eso, la representación de la vida humana, en términos de Bajtín, no debe hacerse mediante la enumeración analítica de las cualidades caracterológicas del hombre, sino a través de la representación de los hechos, los discursos y otras expresiones humanas. La realidad histórica en la que se realiza el discurso del carácter del hombre únicamente sirve como medio para esa revelación. Es decir, ofrece un pretexto para la manifestación de las identidades culturales en hechos y palabras, pero no tiene influencia decisiva en ello, no forma, no crea la identidad, sino que la actualiza. La realidad histórica es el campo en que se revelan y desarrollan los caracteres humanos, pero nada más. El desafío es mirar más allá.

Bibliografía

- Angenot, M.:** *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Córdoba, Ed. Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba, (s/f)
- Augé, M.:** "La vida como relato" en *La dinámica global/local. Cultura y comunicación: nuevos desafíos*. R. Bayardo-M. Lacarriu (comps.) Bs.As., La crujía. 1999.
- Bajtín, M.:** "Autor y personaje en la actividad estética" en *Estética de la creación verbal*.Bs.As., Siglo XXI, 1982.
- Bajtín, M.:** "Las formas del tiempo y el cronotopo en la novela" en *Teoría y estética de la novela*. Madrid, Taurus, 1989.
- Deleuze, G.-Guattari, F.:** "Introducción: Rizoma" en *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Madrid, Ed. Pre-textos, 2002.
- Dras, G.:** *Aguas Turbias (novela)*. Bs.As., Ed. Huemul, 1943.
- Gombrich, E.H.:** "Introducción" en *La historia del arte*. Ed. Phaidon.
- Lotman, Y.:** *La semiosfera I*. Madrid, Catedra, 1996.
- Peirce, C.S.:** "Falibilismo, continuidad y evolución" en *Grupo de estudios peirceanos, Universidad de Navarra (www.unav.es)*
- Puccinelli Orlandi, E.:** "Vão surgindo sentidos" en *Discurso fundador*. Campinas, Ed. Pontes, 1993.
- Unamuno, M.:** *Niebla*. La Plata, Terramar, 2005.

La escritura literaria en Facebook: La teoría literaria y los conceptos de *story telling* y cocreación

Horodeski, Gladys

gladysletras894@gmail.com

Repetto, Carolina

carepetto@gmail.com

Rodríguez, Valeria

zinguival@hotmail.com

La red social Facebook ha sido desde hace años escenario de múltiples actividades relacionadas con la literatura. Apenas explorado como campo de estudio sobre la escritura poética y narrativa, sus fronteras se extienden y se difuminan en los límites del marketing y del *story telling* o narración de historias en publicidad, en interacción con sus lectores. La primera dimensión de nuestro trabajo está referida a qué tipo de abordajes debe tener la teoría literaria en relación con estas nuevas fronteras y qué actividades críticas se observan en relación a las publicaciones.

Hay sin embargo una razón central: internet ha cambiado la manera de editar y ha dado la posibilidad a que cualquiera lo haga. Los contenidos de Facebook pasan pocas veces por el filtro a priori de un especialista. En muchos casos, la evaluación se produce a posteriori y con un componente subjetivo marcado por la amistad o el conocimiento personal de quien es autor del fragmento. No es extraño pues que proliferen los sitios y páginas dedicados a la clasificación y la sugerencia de lecturas, creando de esa manera siempre nuevos y efímeros mapas. Podría pensarse que la crítica especializada en internet es tal vez más importante que aquella que se ocupa de los materiales editados, pero nos enfrentamos en la actualidad a más de un problema: la casi infinita cantidad de publicaciones es, con cierta frecuencia un trabajo de marketing en el que las historias narradas forman parte de campañas de alguna naturaleza. El concepto de *story telling* pues nos enfrenta a las fronteras borrosas de los géneros y a los bordes de los diferentes soportes en los que se puede leer una historia. El cambio cultural ante el que nos encontramos, hace necesaria la reflexión acerca de conceptos hasta hace unos desconocidos y espacios completamente nuevos. Entonces resulta pertinente la siguiente pregunta:

¿Es posible seguir un proyecto autoral en Facebook? Si la respuesta es sí, entonces, más allá de la calidad literaria, los críticos pueden ocuparse de ella. La teoría deberá en adelante crear

nuevos conceptos o más bien repensar las categorías como autor- lector, libro como objeto cerrado y palpable y por ende las editoriales como el único mediador posible, la obra cerrada versus la obra proceso.

La segunda dimensión está relacionada con el mercado editorial y los demás nexos que intervienen en la relación autor-lector a través del objeto-libro. Tales nexos se ven profundamente transformados ante una innovadora forma de difusión y publicación de los mismos autores que deciden “liberar sus obras” en la red, sin copyright para que sean leídas, compartidas y usadas de la manera en que los lectores consideren oportuno. Ya que esas obras pasan de un usuario a otro sin control alguno, esta práctica invita a re-pensar la figura de autor como tal y la categoría de propiedad intelectual.

Si bien novedosa, esta propuesta de “liberar sus obras” en la red, no es del todo nueva ya que se gestó, según la investigación realizada por Diego Vigna (2014), tras la devastadora crisis argentina en el 2001 que hizo imposible la idea de publicar en editoriales locales. Esta crisis favoreció la pérdida de interés en autores argentinos por parte de las editoriales extranjeras, por lo tanto éstos comenzaron a difundirse en la red a través de los blogs. Un caso conocido es el de Hernán Casciari, primer autor argentino que incursiona en el género virtual denominado blogonovela que consiste en una especie de folletín por entregas, y tras su éxito inicial es convocado por editoriales importantes como Sudamericana en Argentina y Plaza & Janés de España, entre otras; los mismos le piden a Casciari retirar sus textos gratis de la red para poder comercializarlos mejor, propuesta a la que éste se niega y decide renunciar a todas las editoriales y conformar un proyecto propio.

Para reflexionar sobre este tema queremos hacer dialogar el caso de Casciari con el de otro escritor argentino: Pablo Nieto, quien publica la primera parte de su saga *La fortaleza oscura* en la reconocida Editorial Minotauro. Nieto decide, en lugar de editar con la misma editorial la segunda parte de la misma titulada *La sombra del príncipe* y por razones que no especifica, subirla inédita a su página de Facebook que tiene el mismo nombre que la primera parte de la saga: “La fortaleza oscura”. En la primera página del libro, subido en Pdf a Facebook, se puede leer:

Importante

Este libro no tiene copyright. El autor permite y agradece su distribución y reproducción por cualquier medio. No es necesario pedir autorización. Es posible comunicarse con el autor a través de la página de facebook: www.facebook.com/lafortalezaoscura. (Nieto1: 2013)

Este uso que hace Pablo Nieto del medio social Facebook está asociado con lo que Diego Vigna (2014) denominó “vidriera” en el uso del blog como instrumento de prensa, ya que la visibilidad que les provee a los autores el uso de los medios digitales de la web 2.0 favorece la difusión y promoción de sus textos en forma inmediata y viral, sin la intervención y los gastos de la prensa tradicional, de manera tal que la plataforma se transforma en una vidriera en la cual se exponen textos propios y ajenos a la vista del público lector. Además de brindar visibilidad, ésta es una vidriera muy especial ya que no es necesario pagar por el producto y se lo puede compartir de un perfil a otro, de una plataforma a otra y sin necesidad de pedir permiso para ello. Muy por el contrario el autor posibilita que su texto sea compartido y agradece su difusión. Puede verse como Pablo. Son las redes sociales las que le permiten la visibilidad porque solo lo que es visible y comunicable tiene existencia en Internet. El hecho de no tener un blog, una página de Facebook, una cuenta en Twiter, equivale a volverse invisible, ya que son las redes las que posibilitan la comunicación con un público cada vez más amplio. Estar actualizados en esta área deja de ser una opción para convertirse en una necesidad. (Morduchowicz, R. 2012:47). El escritor de *La fortaleza oscura* es consciente de ello.

Casciari habla de la muerte del intermediario porque afirma que en esta era digital no son necesarios; él habla desde su propia experiencia ya que su proyecto personal, la *Revista Orsai* (que se publica en papel pero una semana después se cuelga gratis en el blog y funciona por medio de suscriptores, en la que no se hacen publicidades y cuyo precio es de 12 dólares) vendió 10.000 números en la primera tirada y esa cifra ascendió considerablemente en tiradas posteriores; no obstante este proyecto funcionó, como explica Diego Vigna (2014), porque contaba con un público cautivo anterior; lo que lleva a pensar que incluso en este “mundo nuevo” que invita a la creación de un mercado propio sin intermediarios, acceder a la difusión y a la venta sólo es posible si se vislumbra un mercado incipiente con antelación al proyecto (Vigna, 2014:224).

En una tercera dimensión retomamos las prácticas de algunos escritores que permiten repensar la escena de escritura, que ocurría y puede seguir ocurriendo en la soledad de una habitación. Se pasa de la escritura que estaba destinada a ver la luz a través de la publicación en una editorial a publicar literatura en el medio digital, sin intermediarios, y deja expuesta la obra a los lectores, quienes a través de sus activas intervenciones (comentarios, “me gusta”, “compartir”) adquieren el potencial para devenir cocreadores (tal como lo concibe Prada) de

los artistas. De esta manera, la obra que nace y circula en la red se abre a la creación continua y conjunta, transformándose en una obra-proceso.

Nos parece interesante mostrar el caso de la escritora posadeña Graciela Malagrida. En su proceso escritural intervienen de forma activa los lectores. Esta intervención puede irrumpir de diversas maneras en Facebook: a través de un comentario, un “me gusta” o una traducción. Dichas acciones permiten a la escritora volver sobre su producción y releerla e incluso tomar algunos comentarios e incorporarlos literalmente a una nueva composición. Esta práctica, que podría ser considerada un plagio, en este trabajo la enmarcamos dentro del apropiacionismo. Así pues, el lector se preguntará ¿por qué apropiacionismo y no plagio? Sabemos que el plagio es una copia en la cual se omite y, en consecuencia, se oculta la fuente; pero en este caso, notamos una intención de mostrar el procedimiento de recolección y reutilización de palabras o expresiones, más cercano al apropiacionismo radical de los años sesenta. De manera que, Malagrida operaría con la palabra siguiendo la lógica de apropiación utilizada para las imágenes. Entonces, desde el punto de vista genético, estos comentarios podrían ser estudiados como material prerredaccional que anteceden la etapa de textualización.

En este sentido creemos que Malagrida considera a la composición como parte de su poema, del mismo modo como lo haría con alguna traducción, ya que además agradece la colaboración, el potlatch – tal como el mismo creador de Facebook, Mark Zuckerberg sugiere- que habilita la permanencia de la publicación por más tiempo en el medio digital.

La apertura de la obra a la creación conjunta y continua pone en tensión la figura del autor, asociada a un nombre que firma una obra cerrada. En contrapartida, emerge lo que Lévy (2007) denomina el “ingeniero de mundo”. Éste es un constructor de entornos virtuales inacabados. En otras palabras, el ingeniero de mundo es un artista que le da forma a un espacio virtual -entre ellos encontramos los inventores de programas, los artistas que trabajan con dispositivos interactivos y otros-. El trabajo del ingeniero de mundo se diferencia del trabajo autoral ya que, para dejar una huella, no le basta entrar en los archivos de la memoria infinita de la cultura, pues eso no lo hace diferente. Lo que lo diferencia de los demás artistas es la producción de un acontecimiento “aquí y ahora” que le permita meterse en la “memoria sensible” de las personas (Lévy, 2007: 121).

Con este panorama, cobra relevancia el análisis genético que nos permite reconstruir una parte importante del acontecimiento de escritura y recepción. Hasta el momento, hemos puesto de relieve la función del medio digital en el proceso creador de Malagrida, sin embargo, no podemos dejar a un lado la creatividad de la poeta a la hora de componer y difundir su poesía,

explotando el potencial de Facebook. Tampoco podemos perder de vista el poder de la palabra poética que se abre camino entre la vertiginosa lluvia de publicaciones en el Canal de Noticias.

En la siguiente imagen podemos ver como un lector escribe un poema en el comentario a partir de una composición de Malagrida.

Graciela Malagrida
12 de julio de 2012 · 🌐

Tendría que
empezar de cero
cosiendo al cielo oscuro
una luna radiante y llena de ternura.
Pero antes, debería aprender a dar puntadas
a anudar, a cortar, a dolerle a la palabra fin. G.M.

Me gusta · Comentar · Compartir

👍 A Ninfa Alvarenga y 8 personas más les gusta esto.

🔄 Compartido una vez

👍 A Ninfa Alvarenga y 8 personas más les gusta esto.

🔄 Compartido una vez

Eduardo Aguadé La palabra fin solo existe
Para quienes no tienen esperanza
Una luna llena, en un cielo oscuro
Son para el caminante de la vida.
Que comience o no de cero,
Que importa, importa donde se llega.
E
12 de julio de 2012 a la(s) 1:12 · Me gusta · 👍 1

Azucena Godoy BUENO EL POEMA GRACIELAAA EDUARDO ES UNA
POETA.....!!!!!!
12 de julio de 2012 a la(s) 3:12 · Me gusta · 👍 2

Eduardo Aguadé Una excelente poetisa, Azucena, yo solo juego
contestándole de vez en cuando sus versos inspirados, solo con
balbuceos, que al compararlos, se sienten apagados. Creo que no le falta
el respeto. Por el contrario, admiro su arte. Lo mío solo es una manera de
expresarle respeto y admiración. E
12 de julio de 2012 a la(s) 15:54 · Me gusta · 👍 1

Graciela Malagrida Parte del poema...
12 de julio de 2012 a la(s) 16:02 · Me gusta · 👍 1

Graciela Malagrida Gracias Eduardo Aguadé
12 de julio de 2012 a la(s) 16:18 · Me gusta

Azucena Godoy gracuas yo tambuènme asustaste eduardo...lei una
composición tuya tan explicativa...ante lo unexplicable...gra gra...graciela
o..... gracias.-TA TOO BIEN - DICEN LOSJÓVENES.?????!!!!!!
13 de julio de 2012 a la(s) 0:31 · Me gusta · 👍 2

Aquí vemos puesto en acto ese *potlach* del que hablábamos líneas más arriba. El “regalo” del poema de Malagrida es devuelto en forma de poema por uno de los comentaristas. Malagrida acepta el don diciendo en un comentario que el mismo es parte de su propio poema. Aquí observamos un caso de co-creación tal como lo imagina Prada; sin embargo el concepto puede ser mejor entendido a través de los aportes de Lévy que concibe la creación conjunta

como la actividad de artistas de Internet que acogen las contribuciones de sus receptores internautas.

Bibliografía

Casciari Hernán: Conferencia de H. Casciari TEDxRíodelaPlata: “Cómo matar al intermediario”: <https://www.youtube.com/watch?v=VEYn3bXz34>

Lévy, Pierre (2007). *Cibercultura. Informe al consejo de Europa*, México, Anthropos

Malagrida, Graciela. *Extractos de Graciela Malagrida*. Disponible en:

<https://www.facebook.com/pages/Extractos-de-Graciela-Malagrida/311771045509225?fref=ts>

_____ . *Graciela Malagrida*. Disponible en:

<http://www.gracielamalagrida.com/>

Mauss, Marcel. (1971) “Ensayo sobre los dones: Razón y Forma del Cambio en las Sociedades Primitivas. 1923” en *Sociología y Antropología*. Madrid: Editorial Tecnos.”

Morduchowicz, Roxana (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Nieto, Pablo: “La fortaleza oscura”, disponible

en: <https://www.facebook.com/lafortalezaoscura?fref=ts>

Prada, Juan Martín. (2012) *Prácticas atísticas e internet en la época de las redes sociales*. Madrid: Akal.

Vigna, Diego: *La década posteada Blogs de escritores argentinos (2002-2012)* Córdoba Argentina: Alción Editora.2014.

Gustavo García Saraví como productor cultural y sus relaciones intelectuales

Maslowski, Gerardo Gabriel

geramaslo@yahoo.com.ar

“...escribiendo cartas – la carta como desahogo del corazón, estampa fiel o ‘visita del alma’ – robustece el individuo en su subjetividad.”
(Habermas, citado por Arfuch, 2002: 40)

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *Un Mundo Escrito II: La crítica genética, la informática y la bibliotecología y su trabajo con los archivos virtuales de manuscritos de escritores* (16H 406), cuya tarea es la preservación, revalorización y puesta en línea de manuscritos de escritores argentinos. En esta presentación nos centramos en los archivos del poeta Gustavo García Saraví, dejando de lado su obra literaria para focalizarnos en su correspondencia personal.

En base a estos documentos observamos que la correspondencia establecida por el poeta le permite crear una red de relaciones intelectuales, donde las cartas se convierten en el medio por el cual expresar diferentes puntos de vista sobre la política, la literatura y otros temas que tocan a la realidad del momento. En este sentido, puede pensarse que Gustavo García Saraví une a su actividad como poeta, también la de operador cultural.

En este sentido, puede pensarse que Saraví une a su actividad como poeta la de operador cultural promocionando, además, su trabajo como escritor, el reconocimiento de sus poemas y la posibilidad de darlos a conocer.

Para esta ponencia nos centraremos en la primer carpeta de correspondencia de Gustavo García Saraví, que ofrece un panorama de cómo el autor fue armando su red de relaciones intelectuales. Esta primera carpeta alberga, en su mayoría, la correspondencia sobre sus primeros poemas titulados *Tres Poemas para la Libertad*.

La crítica genética nos brinda las herramientas para el análisis de las cartas que junto a las categorías de campo intelectual y campo de poder propuestas por Bourdieu y las nociones de operador y productor cultural dentro del campo de la poesía y la literatura platense.

La intimidad y la intelectualidad en la correspondencia

Es bien sabido que el surgimiento de la carta ha colaborado con el borrado de las barreras de la distancia permitiendo comunicaciones entre puntos distantes. Sin embargo, estas distancias no siempre fueron rotas para conversar sobre las anécdotas que tenían amigos y familiares

desde puntos lejanos, sino que han servido durante mucho tiempo para la transmisión de ideas, la puesta en común de pensamientos, la discusión respecto a diferentes temas políticos, económicos y literarios que gobernaban las diferentes esferas en las que eran creados estos discursos. Los que las escribían no eran inmunes a los cambios que se producían en la sociedad, sino que reflejaban dicha realidad en su escritura.

La carta se presenta como una forma de diálogo entre dos personas ausentes a través de la escritura, creando así un espacio imaginario donde las ideas son expuestas con un orden establecido, sin interrupciones por parte del receptor, en el que es posible articular el pensamiento con la escritura para que la exposición resulte clara y entendible. Es por eso que podemos afirmar que la *carta íntima* se convierte en un espacio de reflexión sobre los temas más variados que van desde discusiones científicas, filosóficas, religiosas, comentarios de sucesos o de textos publicados (Cfr. Bouvet, 2006: 12-16) o, como en nuestro caso, hacer publicidad de un libro que se ha publicado recientemente.

En este punto podemos comentar la incompatibilidad del término *íntima* si partimos desde el planteo de Arfuch al pensar que la correspondencia era escrita desde la esfera más privada de la comunicación, donde el diálogo establecido entre emisor y receptor permanecía en el secreto de su comunicación y privacidad de estudio. Por otra parte, al surgir la escritura de cartas para ser publicadas, comenzó a cambiar este aspecto de la privacidad, dado que se permitió a los lectores curiosos acceder a cartas íntimas divulgadas por los diarios (Cfr. Arfuch, 2002: 40). Sin embargo, podemos poner en contraste esta propuesta de Arfuch ante la conciencia que tenía Gustavo García Saraví al momento de guardar las cartas.

En este sentido, podemos decir y apreciar que la recopilación de las tres mil cartas, desde 1944 hasta 1994, corresponde a una conciencia de escritor que está interesado en la preservación de sus materiales, ya que conforman parte de su campo intelectual alrededor del cual se tejían las relaciones con los círculos literarios más elevados. Los modos de catalogación eran extremadamente variados, es decir que el autor generaba sus propias colecciones o corpus de cartas referidas a un tema en particular. Generalmente los títulos publicados se convertían en los títulos de las carpetas, o sino los años en que esas cartas habían sido emitidas si no podían ser encasilladas en alguna de las temáticas propuestas. Es por ello que se contrapone a lo planteado por Arfuch respecto a la intimidad de la carta, en otras palabras, la conciencia de Gustavo García Saraví estaba centrada en la preservación para futuros estudios sobre su vida, obra poética y sus relaciones intelectuales. Para ejemplificar esta situación, podemos mencionar que existen cartas que podrían tener cierta relevancia en

cuanto al contenido desarrollado o a las propuestas referidas en ellas. Es por esto que aparecen abrochadas o muy cercanas en la carpeta, una respuesta de García Saraví respecto al tema mencionado en la carta anterior intentando que no se pierdan los referentes de la posible próxima respuesta.

Retomando a la autora, se presenta la figura del lector que observa por el ojo de la cerradura (Cfr. Ob. Cit. 41), que invade lo privado, lo hace público y observa esas relaciones que se establecen en el interior de la vida del escritor. El ojo que observa por la cerradura en este caso se presenta como un investigador que intenta dar con aquellos rasgos que hacen a la conformación de los diferentes campos y círculos a los cuales pertenecía el escritor, a los que quería ingresar y de los que no quería participar.

Para sintetizar esta contradicción en la *intimidad* de las cartas de García Saraví, se nos permite ingresar a ella a través de estas relaciones epistolares que mantenía para comprender el funcionamiento del campo, pero por sobre todas las cosas verificar que no existe una conciencia de la intimidad que no debe salir a la luz en estas cartas catalogadas, archivadas y preservadas por decisión del autor.

Tres Poemas para la Libertad y la construcción del campo intelectual

Para comenzar este análisis debemos mencionar que la obra *Tres Poemas para la Libertad* constituye la primera publicación de Gustavo García Saraví dentro del ámbito literario, datada en el año 1955. En cuanto al análisis que podemos realizar es central observar la intención del autor para separar las cartas que estén referidas exclusivamente a esta obra, habilitando así una carpeta específica en la que se guardará toda la correspondencia que le sea remitida sobre esta temática. La correspondencia que seleccionamos para trabajar en esta ponencia está comprendida desde fines de 1955 hasta diciembre de 1956, recibiendo en un año y dos meses un total de 151 cartas.

Sin embargo, el corpus de análisis se vuelve extenso y difícil de manejar dada la profusión de cartas contenidas en esta carpeta, por lo que nos ceñiremos a reconocer en una serie de cartas el intento del autor por dar a conocer su obra, difundirla en varios ámbitos en los cuales es improbable de que llegue la editorial si no es por pedido o por voluntad de los propios escritores. Es así como vemos que extiende sus relaciones hacia la provincia de Mendoza, Córdoba y Jujuy, enviando sus obras, y pidiendo a sus conocidos que las distribuyan en las diferentes librerías que hay en esos lugares, permitiendo así que todos tengan acceso a su obra.

La red que teje nos lleva a pensar en el campo intelectual, donde el centro, en este caso ubicado en la ciudad de La Plata, establece sus interrelaciones con el interior, con los lugares marginales para dar a conocer su obra. En este sentido podemos mencionar a Américo Cali, poeta mendocino que mantuvo correspondencia con García Saraví, y le sirvió para dar a conocer la obra del poeta platense en dicha provincia. En San Salvador de Jujuy se encontraba Eduardo Sleibe Rahe, que funcionaba como nexo entre la producción poética de nuestro escritor y la promoción del mismo en aquella provincia, por este medio también se pudo constatar que se han organizado conferencias para la disertación de Saraví en dicha ciudad para dar a conocer su obra.

Por otra parte, podemos apreciar las redes que el propio escritor dirige hacia el interior del propio centro, hacia la ciudad de Buenos Aires. Es a partir de estas cartas que se puede pensar en la relación epistolar que mantuvo con Jorge Luis Borges, no solo como receptor de sus obras, sino como comentador y admirador de los sonetos escritos por Saraví, como así también de colaborador en sus trabajos radiales; y con Ezequiel Martínez Estrada, quien prologó su libro *Tres Poemas para la Libertad* en su segunda edición. El caso de Martínez Estrada es singular, dado que el prólogo que presenta el libro es una carta emitida por este poeta. Entre estas cartas, también podemos encontrar cartas de Miguel Ángel Asturias, donde alaba los poemas escritos y pone de manifiesto el agradecimiento por haberle enviado dicho ejemplar durante una visita a nuestro país.

Si consideramos la producción de García Saraví en La Plata como central, podemos decir que se produce un doble movimiento. Primeramente, un movimiento hacia el interior del país, hacia los lugares alejados del centro donde tiene posibilidades de darse a conocer, y ser leído con igual devoción que otros poetas del momento. Y en segundo lugar, hacia el centro geográfico, político y económico que es la capital de la República Argentina, donde se ubican los poetas más reconocidos y con mayor divulgación.

Este doble movimiento en el campo intelectual caracterizará la obra de García Saraví, al buscar un mayor reconocimiento. Sin embargo, el mismo traspasa las fronteras argentinas para instalarse en otros centros culturales en los que puede establecer una base a partir de la cual dará a conocer su obra.

Consideramos que uno de los casos más emblemáticos e interesantes de ser seguidos es la correspondencia mantenida con Dora Isella Russell. Esta poeta uruguaya con quien Saraví intercambiaba no solamente obras y comentarios, sino que colaboraba para que ambos pudiesen darse a conocer “del otro lado del charco grande”. Avanzando con el análisis de las

cartas, observamos que la correspondencia con esta escritora se prolonga por al menos cinco años donde hay un gran torrente de intercambios de publicaciones, de pedidos de conferencias en Buenos Aires y La Plata en el caso de *Dorisella*, que es como comienza a firmar las cartas una vez que la relación epistolar avanza, y por conferencias y charlas en Montevideo, en el caso de Saraví. Creemos que este caso es particularmente rico, porque se conservan cartas emitidas y recibidas en la mayoría de los casos, o si no es posible reponer la información que le ha sido pedida en la carta del poeta platense, a través de la respuesta que ella envía.

Pero no es el único caso en el que el poeta traspasa las fronteras. Podemos encontrar una serie de cartas que son enviadas al viejo continente, o hacia Estados Unidos desde donde recibe respuestas afectuosas, de compromiso, o verdaderamente emotivas con un comienzo de intercambio intelectual.

Una de estas cartas es enviada por Anderson Imbert, desde la Universidad de Michigan, donde agradece el envío de la obra anunciando que es el primer libro que sale de las prensas libres de la nueva Argentina. Otro ejemplo es Madrid, donde la escritora Gloria Fuentes, envía no solamente una crítica favorable hacia su libro de poemas, sino que además *le envió un trocito de Madrid* a través de dos poemas que remite a Saraví. Estos poemas son una invitación a comentarlos, a expresar su opinión respecto a ellos, método tantas veces utilizado por el propio autor para comenzar la correspondencia. Un último caso, es Lisboa, a través de Oliva Guerra, donde se refleja un entusiasmo por un libro futuro, pero agradecimiento por el libro anteriormente enviado y un poema en particular dedicado a García Lorca que fue enviado por separado y publicado en una revista española.

Después de esta presentación de las cartas, podemos decir que nos encontramos ante un escritor que comienza a tejer sus redes a través de ellas, del envío de poemas a editoriales, a otros poetas, de envíos de obras publicadas a otros pueblos o ciudades donde puedan ser vendidas. Este entramado de relaciones deriva en citas, en publicaciones y relaciones intelectuales, colocando al escritor en un sitio más elevado donde es tomado como productor cultural a través de su escritura. Es interesante observar cómo las relaciones epistolares ubican al escritor en el centro de un campo que comienza a elaborar al mismo tiempo que avanza en la escritura de sus poemas, tanto es así que logra dar conferencias tanto en lugares como Jujuy, Mendoza, Córdoba o Montevideo, como así también trabajar en programas radiales que son muchas veces citados en las cartas que le son enviadas.

En síntesis, el campo intelectual de García Saraví se teje a partir de las cartas como forma de contacto y de intercambio de comentarios respecto a obras publicadas, poemas escritos

recientemente o programas radiales emitidos para su conversación, análisis y debate respecto a las ideas expresadas por el escritor.

Conclusiones

La propuesta de esta ponencia era dar a conocer la construcción del campo intelectual a partir de las cartas en relación la obra de Gustavo García Saraví titulada *Tres Poemas para la Libertad*, como así también demostrar a la carta como medio de comunicación de ideas, aunque este aspecto entra en relación con la esfera de lo privado y la concepción que el escritor tenía de su correspondencia.

La carta se presenta desde el plano de lo íntimo como una conversación privada entre dos personas que han decidido salvar las distancias a través de un papel. Estas conversaciones que versan los más variados temas, derivan en el análisis de construcción del universo de relaciones intelectuales mediante el cual el escritor intenta ingresar al círculo selecto de poetas de renombre.

La construcción de estas redes intelectuales está basada en el sistema de publicidad propia tanto de poemas como de libros publicados. Esta publicidad lo llevan a ser considerado para dar conferencias respecto al libro como así también a fundarse como referente en la poesía frente al surgimiento de pedidos de comentarios o prólogos para alguna obra o poema en particular. Es decir, es el proceso de legitimación el que entra en juego en primera instancia buscando este reconocimiento, y luego un reconocimiento que el poeta puede otorgar cuando es legitimado por sus pares. Por ejemplo, gracias a su relación con Miguel Ángel Asturias, la Editorial Losada se puso en contacto con él, es decir que había obtenido la legitimación buscada.

Finalizando, queremos mencionar que en futuros trabajos apreciaremos cómo estas relaciones intelectuales llevan al propio escritor ser ayudante y co-autor de trabajos y artículos críticos. El trabajo con críticos representa a su vez otro proceso de legitimación a ser tenido en cuenta al momento de ingresar al mundo literario y obtener el reconocimiento de los pares. La conciencia de productor cultural comienza a operar desde el momento en que el poeta se instala como un referente en su campo, como una voz autorizada para hablar tanto de poesía como para hacer crítica sobre ella.

Bibliografía

Arfuch, L. (2002): *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: F.C.E. 33-115

Bouvet, Nora: *La escritura epistolar*. Buenos Aires, eudeba, 2006.

Bourdieu, Pierre: *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires, Montresor, 2002.

García Saraví, Mercedes: *Las cartas, un género blando*. Material del proyecto, sin datos.

Memoria e historia en Campo Grande: procesos de construcción y resguardo de una memoria colectiva

Maslowski, Gerardo Gabriel

geramaslo@yahoo.com.ar

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación ya finalizado llamado *Un Mundo Escrito: Construcción de un espacio virtual institucional para archivos de escritores misioneros* (16H 346), cuya tarea es la preservación, revalorización y puesta en línea de manuscritos de escritores argentinos. En la ponencia que presentaremos nos centraremos en comentar los datos obtenidos en base a investigaciones desarrolladas en el marco de la Beca a las Vocaciones Científicas durante el período 2014-2015. Las actividades fueron desarrolladas en la localidad de Campo Grande con el objetivo de buscar, recolectar y analizar materiales que pudieran dar cuenta de actividades culturales desarrolladas para la preservación de la memoria y el resguardo de la misma.

Esta ponencia pretende dar a conocer los resultados de estas investigaciones. A través de nuestro trabajo recuperamos y ponemos en valor los intentos de un pequeño grupo intelectual de narrar la historia común a los habitantes de esa localidad. En este sentido, nos basamos en trabajos previamente elaborados que presentaban esa temática. Por otro lado, trabajaremos con la memoria y narraciones de vida que se convierten en un elemento esencial para la elaboración de una historia que es dotada de carácter oficial dentro del pueblo; estos relatos sirven de base para la puesta en valor de los primeros habitantes de la zona en diferentes ocasiones y concursos referidos a esa temática.

El marco propuesto por el proyecto de investigación nos ofrece las herramientas necesarias para analizar los materiales que encontramos durante nuestra investigación, y nos permite nuevos enfoques y categorías de estudio sobre los elementos encontrados.

Un conjunto de conjeturas respecto a la creación literaria en Campo Grande

El proyecto presentado estaba centrado en la búsqueda, descripción y preservación de manuscritos, dactiloscritos, y otros materiales documentales que dieran cuenta del estado del campo intelectual a lo largo de las últimas décadas -especialmente en los aspectos dedicados a la conservación de la memoria- del pueblo de Campo Grande. Sin dejar de lado el rastreo de actividades culturales que se desarrollaron en el pueblo desde la época de su fundación hasta

el día de la fecha y que hayan generado un impacto en la sociedad que conforma dicha localidad.

Por lo tanto, la descripción y análisis de las manifestaciones culturales, literarias y de pensamiento desarrolladas en el casco urbano de la localidad, nos permitiría dar cuenta del marco contextual del corpus, de las categorías como las de memoria, campo intelectual y productor cultural.

En este marco, las actividades desarrolladas versaron sobre la búsqueda de material que comprobara fehacientemente la existencia de actividades literarias, en primer lugar, como ser la presencia de un escritor con obras publicadas, o de actividades culturales que hayan tenido una influencia fuerte dentro de la zona. Las investigaciones derivaron en el estudio de varias actividades culturales, como concursos de preguntas y respuestas o un concurso de relatos histórico-literarios sobre las historias de vida de los inmigrantes europeos. Las escasas manifestaciones de actividad poética o de narrativa funcional nos llevaron a focalizarnos en materiales relativos a la historia.

Luego de varias entrevistas relevadas en el pueblo, nos comentario de la existencia de un material histórico que contaba la historia del pueblo desde sus orígenes, por lo que decidimos reencauzar nuestra investigación hacia ese texto ya escrito. El libro en cuestión se denomina *De Ñu Guazú a Campo Grande* de la señora Ada Sartori de Venchiarutti, siendo una historia elaborada a partir de relatos de vecinales, de las actas de la primera Comisión de Fomento del pueblo y de los libros de actas de la Escuela N°150, cuya fundación se data en las proximidades de la década del '50 convirtiéndose en la escuela más antigua de la localidad.

Si bien no se pudieron lograr entrevistas directas con la escritora de este texto, recurrimos a entrevistas a sus amistades cercanas, y a la persona encargada de la escritura de la continuación de esa historia, Mirta Bianchetti, ya que este libro mencionado anteriormente fue editado y publicado en el año 2006, con motivo de los 60 años del pueblo.

La búsqueda del material probatorio de esa publicación se centró en intentar recuperar el material que la escritora había utilizado para la misma. Mirta Bianchetti nos prestó un anillado donde se concentraban una gran cantidad de recortes de diarios, revistas, mapas de división de tierras y otros registros de diferentes organismos oficiales que conformaban una especie de material preparatorio que nos indicaban cuáles habían sido los primeros movimientos de la escritora para la escritura de la historia de Campo Grande. Debemos mencionar que en la Biblioteca Popular *José Hernández* existe otro tomo de este anillado sobre el cual no tuvimos oportunidad de hacer una entrada, dado que no se permitía el préstamo del material por

considerarlo fuente del libro. Posteriormente en una entrevista con el intendente municipal, se nos facilitó el libro de actas para ser fotografiado y poder realizar un estudio con mayor detenimiento de ese material.

Estos elementos presentados refieren en su mayoría al aspecto histórico del pueblo, donde se ven reflejados datos que hacen a la conformación del pueblo, del surgimiento de las primeras empresas, el trazado de la nueva Ruta Nacional N°14, entre otros aspectos. Las actas conforman la oficialidad de las actividades desarrolladas en esa zona, y permiten observar cómo se van creando nuevas figuras dentro de la comisión de fomento, y posteriormente en la municipalidad que gobierna dicha localidad. Es decir, el rasgo puramente histórico se presenta en estos elementos de manera tal que es difícil encontrar una veta literaria que no aparezca impregnada de esta impronta.

En este sentido, las actividades culturales nos brindaron el punto de inflexión al proponer el único concurso histórico-literario, donde se rescataba la memoria de los abuelos inmigrantes instalados en la zona. El concurso fue realizado en el año 2008, y organizado por el Club de Abuelos RENACER y contaba con el aval de la municipalidad que fue la encargada de premiar a las producciones más importantes.

Este elemento nos llevó hacia una búsqueda poco fructuosa realizada en los diferentes colegios que participaron, dado que la mayoría de ellos no conservaba los elementos de aquel concurso, aunque pudimos rescatar algunos relatos a través de amistades cuyos hijos habían participado en el evento. Basándonos en estos relatos, comenzamos a trazar algunas hipótesis que demostraban una preocupación por la recuperación de la memoria por parte de las instituciones tanto privadas como públicas dentro de la localidad. Sin embargo, ante la dificultad de profundizar el análisis respecto a los rasgos literarios en las producciones, o en las manifestaciones culturales de esta localidad, nos comenzamos a trabajar en un plan paralelo para abordar el rescate de la memoria colectiva revalorizada en la publicación de la historia del pueblo.

Estas derivas nos llevaron a trabajar y centrar nuestro planteo en el libro histórico *De Ñu Guazú a Campo Grande*. Intentamos ver y recrear el proceso de creación de este libro a través de las notas, los recortes obtenidos, y una versión artesanal que luego sería editada en el año 2006. Este proceso de creación resultaba difícil de abordar dada la incomunicación con la autora, lo que nos representó uno de los obstáculos más importantes al momento de continuar con nuestro plan de investigación.

Para cerrar este apartado, debemos decir que las hipótesis trazadas en cuanto al rastreo de actividades literarias en la localidad del centro de la provincia de Misiones han dado como resultado negativo. Esto nos permite repensar en que la actividad literaria no era central al desarrollo del pueblo. Sin embargo, si extendemos este rasgo hacia otras producciones como ser la creación de un folletín o un diario que circulase por la zona, los resultados continúan siendo negativos. En este sentido, las actividades de la localidad de Campo Grande han surgido durante la última década y siempre orientadas hacia la preservación de la memoria y de la historia, revalorizar lo que han hecho los fundadores y los inmigrantes que se instalaron en esa pequeña zona donde no había monte, sino un gran sitio plano plagado con malezas bajas al cual los caingúas denominaron *Ñu Guazú*.

Imprevistos de una investigación accidentada

El enfoque predominante ha sido el histórico, por lo que no pudimos profundizar en los análisis y trabajar a fondo con los diferentes materiales, porque al hacerlo nos estaríamos cambiando de rama de estudio. Para ese trabajo tuvimos que pensar en una forma de acercarnos a los materiales con herramientas que nos permitieran el análisis de los mismos sin intervenir en la historia o dando una valoración histórica de los mismos.

Ante la dificultad de realizar viajes al interior, nos vimos limitados a proseguir con trabajo sobre los materiales fotografiados y las entrevistas gravadas aplicando los conceptos derivados de las teorías de crítica genética propuestas, además de incluir bibliografía para el trabajo sobre el concepto de autor.

Por otra parte, la imposibilidad de contactarnos con la escritora representó un gran obstáculo, ya que la misma no quería conversar de su trabajo. Tampoco pudimos establecer contactos con sus familiares que nos facilitaran algunos relatos respecto a la escritura de dicho texto, por lo que nuestras entrevistas, las pocas realizadas, solamente contaron de manera indirecta cómo fue el proceso de escritura de dicho texto.

Estas tres dificultades representaron el epicentro de una investigación que se vio sorprendida por los diferentes avatares que fueron surgiendo a medida que avanzábamos. Es decir, nos encontramos frente a un panorama que no esperábamos, las dificultades pusieron a prueba la capacidad de adaptarnos a un nuevo corpus de trabajo, como así también circular en la leve línea que nos separaba de un análisis histórico del material encontrado.

Los logros de una investigación derivada

Consideramos que uno de los objetivos más importantes que hemos alcanzado durante esta investigación ha sido el descubrimiento de actividades para el rescate de la memoria mediante el relato de los hechos fundacionales y la historia del pueblo, contada por una o varias voces. Se puede pensar que cobran una importancia fundamental para los habitantes de la localidad, los relatos de los fundadores presentados como *relatos de vida* ocurridos en esa zona.

Por otra parte, reconocemos que las actividades desarrolladas en el pueblo siempre tienden hacia lo histórico, y no hacia lo literario, y las pocas manifestaciones literarias que surgen a raíz del rescate de la memoria, tienden al relato de vidas, o de experiencias de inmigrantes llegados a la localidad. Tal como el caso del concurso histórico-literario, que mencionábamos anteriormente, titulado *Mi abuelito me contó...* realizado en el año 2008. Esta actividad entra en relación con las iniciativas dirigidas desde el club de abuelos hacia la comunidad en general para la preservación de la memoria, la puesta en valor y el reconocimiento de las actividades desarrolladas hasta el momento. Las mismas siempre han contado con el apoyo municipal, brindando espacios y declarando a las mismas de interés municipal.

Podemos mencionar que nos encontramos también con escritores que han intentado a la escritura de la segunda parte de la historia de Campo Grande, ingresando nuevamente al terreno de lo histórico, abandonando toda posibilidad de presentar algún matiz literario dentro de ese libro. Estos escritores, encabezados por Mirta Bianchetti, toman como base la propuesta de Ada Sartori y proponen partir de ese libro para armar el segundo, lo cual implica actualizarlo y agregar textos de investigaciones surgidas posteriormente al año 2006.

Hemos logrado hacer foco en nuevas opciones de trabajo, y se han cumplido objetivos no planificados que fueron los descriptos en primer lugar, mostrando las variables que pueden tomar otros investigadores a los que les resulte más enriquecedora la investigación.

Para concluir, consideramos que la actividad realizada durante estos meses de investigación ha sido provechosa. Nos ha servido para interiorizarnos de las diferentes realidades que existen en la provincia de Misiones respecto a la producción literaria, ya que en paralelo podemos mencionar un trabajo de investigación del mismo proyecto realizado en la localidad de Jardín América, ubicada a escasos cincuenta kilómetros de Campo Grande, donde la conciencia literaria es predominante y se ve muy relacionada con la preservación de la memoria logrando un acercamiento diferente al obtenido en esta otra localidad.

El proyecto intelectual de Aníbal Cambas y sus *Tres poemas de la Tierra Roja*

Josefina Mosqueda de Vedoya

josefinamosquedadevedoya@gmail.com

Aníbal Cambas nació en Posadas, capital del entonces Territorio Nacional de Misiones, un 18 de mayo de 1905 y falleció el 21 de octubre de 1983. Se recibió de escribano público en la Universidad Nacional del Litoral, en Santa Fe. Ofició de poeta, de músico, de colaborador del diario *La Razón*, entre otros periódicos y revistas, pero fue el amor por su terruño natal el que hiciera de la historia, su verdadera vocación, por lo que dedicó gran parte de su vida a la investigación, estudio y divulgación de personajes y acontecimientos históricos.

De esta manera, se lo indica como el gran difusor de la figura de Andrés Guacurarí, creó el escudo de la provincia de Misiones, fue cofundador del Museo Regional que actualmente lleva su nombre y fue miembro de número del Instituto Sanmartiniano y de la Academia Nacional de la Historia.

Pero estos datos no se acercan, ni siquiera un ápice, a todas las actividades por él desarrolladas en un momento en que no existía la carrera universitaria de historia en Misiones¹⁶, lo cual acarreó ciertas suspicacias en torno de su figura como historiador. Cabe recordar que presidió la creación de la Junta de Estudios Históricos en 1939 junto a otras destacadas figuras intelectuales de diversas áreas profesionales como Francisco Gentile, Felipe Jury, Francisco A. Lesner, Aristóbulo Basterra, Julio César Sánchez Ratti, Casiano N. Carvallo, José Gentile y Carlos Silveira Márquez.

Cambas se hizo eco de un *agenciamiento colectivo de enunciación*, del ineludible mandato social que exigía transformaciones políticas, por lo que asume como agente colectivo e instaura una red compleja de discursos múltiples circundantes en torno a lo territorial, lo identitario, a la palabra y a la acción. Este agenciamiento comportó una puesta en marcha de una compleja y heterogénea *maquinaria rizomática*, con componentes que se implantan discursivamente en el orden de lo social, lo político, lo periodístico, lo histórico y lo literario, que se ocupó principalmente de darle un rumbo a su tan querida Misiones, trabajando de modo incesante para lograr un objetivo: la provincialización de Misiones.

¹⁶ La Universidad Nacional del Nordeste (Corrientes) se creó en 1960, a la par del Instituto Superior del Profesorado Antonio Ruiz de Montoya (Posadas) y la Universidad Nacional de Misiones, en 1970.

La identidad misionera y su proyecto intelectual

El caso de Cambas es paradigmático no sólo por ser el primero en indagar acerca de la identidad misionera en torno al mestizaje y la diversidad cultural en la región sino porque logró imprimir su ideología en una multiplicidad de obras históricas, políticas y literarias que se combinan entre sí formando un vasto entramado discursivo que pretende exaltar su identidad cultural, herencia imborrable que permite al individuo pensarse en relación de pertenencia a un grupo y ante otros, afirmando así una distinción cultural. (Cfr. Cuché: 1999; 2). Hablamos aquí de un *discurso fundante* en términos de Eni Puccinelli Orlandi, pues su palabra conformó un referente, una idea, una posición, es decir una construcción semántica de la memoria colectiva que le valió el reconocimiento social y político además del histórico a través de un *...tejido complejo compuesto de discursos múltiples, que adquieren la forma de una red intertextual que se despliega sobre un período temporal dado.* (Verón, 1993: 27).

Su discurso ha excedido el límite físico de sus libros pues instituyó una *fundación discursiva*, a través de su amplia producción literaria e histórica, entre los que podemos citar a: *Leyendas Misioneras* (1938), *Los antecedentes político-históricos de Misiones* (1939), *Vida y campañas del comandante Andresito* (1939), *Historia Política e Institucional de Misiones. Los derechos misioneros ante la Historia y ante la Ley*¹⁷ (1941), *Recuerdos de Nuestra Navegación Fluvial* (1946), *Antecedentes agrícolas en Misiones, La provincia de Misiones y la causa de mayo* (1960), *Los antiguos guaraníes del Alto Paraná* (1962), *El descubriertero Moraez Dutra* (1965), *Historia de la Provincia de Misiones y sus pueblos (1862-1930)*, publicado por la Academia Nacional de la Historia, dirigida por Ricardo Levene (1967), *Centenario de la ciudad de posadas* (1970), *Tres poemas de la tierra roja* (1972), *Proceso de la Colonización en Misiones* (1977) y numerosas impresiones folletinescas de las que se valió para dar a conocer sus investigaciones al pueblo y al que él mismo repartía cada vez que alguien se congregaba en su hogar.

Fue consciente de que para cambiar el rumbo social y político del devenir histórico, cada persona debía constituirse y ser partícipe del conocimiento. Todo su esfuerzo se dirigió entonces a la investigación, movilizándose en variados espacios culturales y fomentando que la concreción de esa indagación sirviese de medio efectivo en la búsqueda del reconocimiento nacional.

¹⁷ Esta obra obtuvo premio y publicación de la Comisión Nacional de Cultura correspondiente a la producción científica y literaria del año 1941, Grupo Etnología, Arqueología e Historia, Región Litoral.

De este modo se instaura como un *intelectual* –representación perfilada por Said–, es decir como una figura pública, que toma una participación crítica y comprometida con su comunidad.

¿Por qué es necesario detenerse en esto? Para poder analizar la cuestión hay que tener en cuenta que un territorio nacional no goza de autonomía, ya que la administración y la legislación emana directamente del poder ejecutivo.

Siendo el territorio misionero, una región marcada por la interculturalidad, es decir una relación entre diversos grupos en la que intercambian, sin imposición ni jerarquías, su cultura y todo lo que gira en torno a ésta, a partir de la cual vemos al lenguaje y al consecuente intercambio de signos como característica intrínseca de la dinámica cultural, y que es el resultado de un proceso histórico temprano de estructuración social que articula tiempo y espacio y condensa diferentes procesos sociales que implican el desarrollo de una territorialización de las relaciones histórico-sociales, que habrá de mantener su identidad desde la colonia hasta el presente, configurando formas de *ser* y del *deber ser* conforme la influencia cultural propia, fronteriza y migrante perpetua, rica en acentos guaranícos y portugueses, con toques alemanes, ucranianos, polacos y eslavos, entre otros, ¿no merecía acaso la igualdad de derechos y oportunidades que la nación tan injustamente le había vedado? Tan rica heterogeneidad étnica, lingüística y cultural necesitaba expresarse e insuflarse de equidad. De este modo, dio inicio a su producción histórico literaria reivindicatoria de la identidad misionera.

Concibió a la historia como un modo de aproximarse a las raíces y de entender el presente. Su literatura buscó enaltecer lo territorial, es decir en palabras de Areces, la interconexión entre las tramas sociales y el medio geográfico, las actividades productivas, los núcleos de poder y la identidad colectiva de regiones que se expresan en manifestaciones culturales diversas.

Tres poemas de la tierra roja

Las significaciones de una sociedad están configuradas en diferentes discursos socioculturales que luchan por la definición de cada signo, así se observa al signo ideológico presente ya desde el título de un modo muy contundente: *tierra roja*. Para Bajtín, el ideologema se plasma en la palabra, el sonido y el gesto, estableciendo una relación entre los individuos de un medio social que se expresa en reacciones unificadas de la gente. La significación de ese suelo laterítico, tan característico y significativo, ya presente en su título, arranca resonancias acerca de la identidad misionera, desde lo geológico, hasta lo sentimental.

En este caso en particular, Cambas se apoya en la literatura para poner en marcha un mecanismo de singularización de elementos temáticos nativos y topográficos, cegados por las prácticas cotidianas, que trasvasan los umbrales pintoresquistas, visibilizando rupturas y movimientos del devenir intercultural que no se conforman con la mera descripción sino que despliegan las problemáticas propias de los entrecruzamientos polifónicos.

En una sencilla encuadernación de tapas blandas y, dedicado a su esposa y amiga María Isabel Matilde Antoni de Cambas, su libro nos inicia en un itinerario histórico-poético que denota un infinito amor por su tierra y sus moradores.

Con *La conquista del Alto Paraná (La epopeya de la yerba y la madera)*, su primer poema, nos transmite las emociones y vivencias de los tiempos primigenios donde los altivos y nobles indígenas mantenían su cultura sin los sometimientos y estigmas del blanco, donde aún desconocían las ignominias que sufrirían por ser hijos de la tierra, donde reinaban, en el majestuoso y verde imperio de la selva virgen, los lobizones, el pombero, y la Caá-Yara, donde sus árboles magníficos hacían las veces de resonancia y albergaban en su espesura a los trinos vigorosos de las aves cantoras, donde el Tupá los bendecía con una dulce lluvia estival, donde los hombres que trocaron el fusil por el machete buscando nuevos sustentos, se lanzaron audaces en pioneras empresas yerbateras y madereras. Posteriormente llegarían los vapores, los obrajes y final e ineludiblemente, las luchas. Salvajes contiendas contra la selva, contra las fieras y contra el hombre mismo, provocado por los intereses y las pasiones, siempre mediados por el dolor y la sangre de los *mensues*¹⁸. De aquella epopeya, nos dice, se registran los anales de esta tierra gloriosa, donde hoy florecen fecundos los pueblos, en una *...gesta inolvidable: En la historia de mi tierra*. (Cambas, 1972: 06).

El poema inicia en las tinieblas de un mundo protegido y finaliza en otro mundo también en tinieblas, que es el mismo espacio geográfico pero devenido escenario de matanzas y atropellos. De la mística guaraní nos lleva a la lucha del hombre en pos de ese principio dicotómico que Sarmiento instaurara: la Civilización.

En *Sapucay*, su segundo poema, nos habla de ese poderoso y penetrante grito indio y se pregunta acerca de su naturaleza:

Grito indio que en mi tierra / cubre el ámbito vibrante, / con
estridencias de guerra / y efluvios de ansiedad... / Qué sentir extraño
encierra / expresión tan resonante, / que enardece y exacerba / al

¹⁸ El término que utiliza expresamente es el de *mensualero*, que es utilizado como sinónimo de “mensú” y hace referencia a la palabra española *mensual*, en alusión a la frecuencia del pago del salario. Históricamente el mensú ha sido relegado a un régimen servil o semi-esclavo.

nativo del solar? / Qué secreto misionero / hay en tu grito emotivo / que cuando yo lo percibo / mi pecho quiere estallar? / Nació en la cruzada inmensa / que escribiera el natural / con su sangre, y en defensa, / de su terruño natal. (Cambas, 1972: 07).

Hace un recorrido por la historia misionera: *Nació la vez que Andresito/ con la indiada en la opresión, / proclamara con tal grito/ su anhelada redención* (Cambas, 1972: 07); posteriormente lo manifiesta como el grito de unión, *pacto de la selva* en alusión al encuentro entre el *descubiertero*¹⁹ brasileño, Moraez Dutra y el Cacique Bonifacio Maidana en Fracrán en 1874, que devino en un pacto que permitió la explotación de la yerba y la madera nativa. Finaliza con lo que podría ser un acercamiento a la definición de ese grito indio: *Viril protesta que se extiende / con acento hosco y fuerte, / su ansiedad de vida y muerte/ del Paraná al Uruguay... / Soplo del alma ancestral, / clamando liberación... / ¡Altivez!... ¡Resignación!... / Eso es el Sapucay!...* (Cambas, 1972: 08).

Su tercer poema, *Pasa el indio*, describe con dolorosa crudeza el estado lamentable al que el pueblo guaraní fue relegado. Se centra en un individuo, que bien podría ser cualquiera. Lo mira pasar y reflexiona acerca de su tristeza por el atropello sufrido, condenado a una vida de miseria, vendiendo artesanías, sin tierras ni sustento para cazar, Cambas reclama: *Que es el indio, sólo el indio, / propietario primigenio / de los predios florecientes / del solar americano.* (Cambas, 1972: 10).

Lo que otrora fue altivez en sus rostros, ahora es desventura y desesperanza. Cierra recordándonos del legado guaraní en nuestras raíces: *Pasa el indio a nuestro lado / con sus arcos, sus tejidos / y sus pobres mercancías... / Ese indio es sin embargo, / el titular de una herencia, / donde se nutre la sangre, / el espíritu y la esencia, / del gran pueblo americano.* (Cambas, 1972: 11).

Consideraciones finales

Cambas tenía la férrea convicción de que se libraría a Misiones del estigma de la discriminación nacional cuando se la transformara en provincia. Si bien esto no ha sido así, pues aun hoy, a casi 80 años de su primera publicación, Misiones forma parte de una notable periferia relegada económica e históricamente, Cambas dio inicio a una serie de estudios

¹⁹ Es un término original del nordeste argentino que sirve para designar a un personaje propio del territorio misionero, un montaraz explorador que oficia de guía de la indómita selva a pioneros y exploradores de la yerba y la madera. Cambas ya le dedicó a Moraez Dutra una publicación en 1965 llamada *El descubiertero*.

históricos y obras literarias sobre temas que posteriormente se multiplicaron y fijaron el objeto de análisis en una semiósfera regional.

De este modo procuró agenciar la autonomía política de Misiones en pos de lograr la igualdad de derechos de sus habitantes con respecto a las demás provincias de la nación. Para ello, desplegó un programa donde la investigación acerca de los distintos componentes culturales misioneros era primordial y lo plasmó en textos de diversos ámbitos. De este modo, y haciéndose eco de la interculturalidad y su valor como bien cultural, intentó poner en diálogo la hibridez característica de nuestra zona fronteriza resaltando el paisaje social, donde perpetuas transacciones se ponen en juego, potenciando nuevas constelaciones híbridas que articulan nuevas formaciones culturales. (Cfr. Santander, 2015: 70)

Expuso de modo crítico, el sufrimiento por la opresión del pueblo guaraní y la confluencia con los países vecinos. Instauró un discurso acerca de la mítica guaraní en *Leyendas Misioneras* (1938), donde no habla de leyendas guaraníes sino misioneras, por lo cual se vale del lenguaje para crear un territorio propio donde confluyen universos culturales complejos, interrelacionándolos. Así, en *El descubiertero Moraez Dutra* (1965), describe en términos muy elogiosos al estereotipo del explorador brasileño y narra las peripecias entre éste y el famoso cacique Bonifacio Maidana.

En la búsqueda de la identidad misionera, atendiendo a la literatura del territorio misionero, trasvasada por la literatura nacional, conformando un intenso entramado político histórico y social, nos encontramos frente a este intelectual, pionero discursivo, fundador y reivindicatorio que guía y orienta, aún hoy, a más de tres décadas de su partida, cualquier investigación sobre Misiones.

Bibliografía

ARECES, N.: “Posibilidades y limitaciones de La cuestión regional. Entre La historia colonial y la nacional”, en BANDIERI y otros (Coord.): *Las escalas de La historia comparada*. Buenos Aires, Gráfica Laf, 2008.

CAMBAS, Aníbal: *Tres poemas de la tierra roja*. Misiones, Fénix, 1972.

CAMBLONG, A.: (2013): “Mi vecino Homi Bhabha”, en *La Rivada*, N° 1. Disponible <http://larivada.com.ar/>

CUCHÉ, D.: “Cultura e identidad” en *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 1999.

DELEUZE, G. y GUATTARI, F.: (1988): *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. España, Pre-Textos, 2004.

JAQUET, H.: (1996): *Haciendo Historia en la aldea, Misiones*. Posadas, El autor, 2002.

ORLANDI, E.: “Discurso, imaginario social e conocimiento”. Recuperado de <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/911/817>

ORLANDI, E. (1993): “Discurso fundador. La formación de un país y la construcción de la identidad nacional”. Campinas, Pontes Editores, 1996.

SAID, E.: *Representaciones del intelectual*. Barcelona, Paidós, 1996

SANTANDER, C. (2015). “De territorios y fronteras... el devenir de una literatura territorial”, en *La Rivada*, N° 4, 64-75. Disponible en <http://larivada.com.ar/>

VERÓN, Eliseo: *La semiosis social*. Barcelona. Gedisa, 1993.

La Gaceta como proyecto autoral: de los relatos mosaico al relato ensamblado para la reconstrucción de la memoria colectiva.

Nuñez, Yanina Noelia

yani_nu@hotmail.com

“Si sirve así, sobre todo a los jardinenses, entonces tiene cumplida su razón de ser: el del reconocimiento al pueblo que nos permitió vivir en él.”

(Antonio Faccendini, 2003:2)

Desde la geometría pasando por el arte hasta la literatura se puede notar la necesidad de dar forma, de crear algo nuevo a partir de lo existente, de re-significar la existencia. Es precisamente ésta una de las razones que motivaron a Antonio Faccendini (1939-2003) a dar forma y vida a la *Gaceta Jardínense: Picadas y mojones para ulteriores historias de Jardín América*, como una manera de ingresar a su comunidad a partir de los múltiples caminos que decidió trazar para el lector curioso, ávido de conocer los orígenes del suelo jardinense. Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación Un Mundo Escrito de esta facultad a la que pertenezco y que está trabajando desde hace algunos años en la organización de un archivo de escritores argentinos desde el punto de vista de la Crítica Genética, que promueve el estudio de los procesos de creación que se observan en los manuscritos.

Adquiere relevancia, en ese marco, mostrar el entrecruzamiento de relatos simultáneos, para dar cuenta de la búsqueda característica del espacio propio y compartido de un pueblo en pleno desarrollo. En la *Gaceta Jardínense* se puede comprender que ningún relato se origina de forma individual, sino que surge de horizontes globales compartidos por toda la comunidad.

La reconstrucción de la historia a partir de recortes o retazos históricos provenientes de diferentes fuentes, va conformando esa especie de memoria colectiva, donde todos se hacen uno. Así, al parecer, la memoria se va convirtiendo en el conductor principal de este proyecto autoral y cultural.

A partir de este planteo se tendrá en cuenta el concepto de *relato* propuesto por Marc Augé, entendiéndolo al mismo como algo compartido por toda la comunidad y que en consecuencia se construye de esa manera. Es aquí donde se produce la *interdiscipliniedad* entre *Crítica Genética* y *Semiótica*, tras la búsqueda de esa relación entre relatos, producto de la memoria

colectiva. Así, la crítica genética permite reconstruir los caminos que siguen aquellas marcas, aquellas costuras y poder así destejer la compleja trama del espacio cultural parcial que propone Faccendini en su obra.

Teniendo en cuenta dicha trama, se puede advertir cómo los relatos se encuentran en constante movimiento, tal como lo propone Michel De Certeau. Los mismos se encargan de organizar los desplazamientos en los espacios, permitiéndonos ver cómo está en constante intercambio y organizando la vida cotidiana. Ese conjunto de relatos se encargan de autorizar y legitimar las prácticas de la comunidad jardinense, a los ojos de quienes no fueron testigos de los primeros años fundacionales.

Relato poliedro

En principio se puede pensar en la Gaceta Jardinense como un poliedro donde cada una de sus facetas representan a las diferentes narraciones que le darán forma a la historia de Jardín América, y donde se pueden vislumbrar los principales hitos de una comunidad en plena etapa de formación y crecimiento, como por ejemplo: la primera picada y la llegada al claro, el primer mojón, el nombre de la comunidad, los primeros trazados del terreno, y la distribución de tierras, entre otros pequeños grandes hitos del suelo Jardinense.

Por su parte, durante la lectura de las narraciones, se pueden detectar diferentes secciones, como por ejemplo: economía, sociedad, política y religión, las cuales no están clasificadas como en diarios y periódicos, sino que, por el contrario (y de acuerdo a los hechos), están organizadas simultánea y cronológicamente, respetando los diferentes procesos socio-históricos a nivel local, provincial, nacional e internacional. Al mismo tiempo, la publicidad además de ilustrar los diferentes acontecimientos también se encarga de mediar en las diferentes secciones para dar cuenta de cómo se producían los intercambios simbólicos; sin embargo, se debe tener en cuenta que si bien algunas publicidades son de la época, otras son invenciones del autor. Como se mencionó anteriormente, estamos situados en un contexto fundacional donde comenzaban a surgir los primeros comercios en diferentes ramas, ya sea la venta de productos o la oferta de algún servicio como por ejemplo el de carpintería o herrería. En ese contexto no todos los negocios tuvieron la posibilidad de publicar un anuncio en los diarios, razón por la cual Faccendini no encontró información al respecto. Sin embargo, tuvo la genialidad de investigar la existencia de viejas facturas de pago, como por ejemplo listas de la proveeduría o las planillas de romaneo de maderas aserradas de los primeros aserraderos, donde obtenía toda la información necesaria del establecimiento: nombre de los propietarios,

dirección, los horarios de atención al público y como ejemplo algunos de sus productos con los correspondientes precios. Luego se encargaba de extraer esa información, reutilizando muchas veces el membrete original de la factura donde estaba el nombre completo del comercio y la dirección, y a partir de allí le daba vida al discurso publicitario. Ese proceso de transformación genérica no se encuentra explícito entre los manuscritos, sino que es necesario según propone Almuth Gresillón colacionar las versiones de la obra para poder registrar las diferencias entre los estados genéricos. Ese mismo proceso, se debe realizar constantemente al trabajar con las versiones de la *Gaceta*, debido a que el autor continuamente hará uso de esa estrategia discursiva, porque tiene la necesidad de demostrar la existencia de esos comercios y a su vez el deseo de homenajear a quienes fueron los primeros pobladores de Jardín América, que con esfuerzo y trabajo pudieron hacerla crecer.

Por otra parte, se debe tener en cuenta que cada narración presente en el corpus de trabajo, implicó en primer lugar la búsqueda y recopilación de información periodística sobre Jardín América en la ciudad de Posadas. Cada recorte realizado del campo discursivo periodístico, implicó una toma de decisión por parte de Faccendini, sobre lo dicho y escrito acerca de la comunidad Jardinese entre los años 1945 y 1961, siendo ese orden cronológico su primer criterio organizador. Esto se pudo comprobar gracias a la existencia de 17 carpetas color marrón tamaño oficio, fechadas entre los años mencionados, y las cuales contienen manuscritos, notas, recortes periodísticos varios, mapas y calendarios, todos ellos ordenados cronológicamente en cada una de las carpetas.

Teniendo en cuenta esto, se puede advertir que cada uno de esos recortes, si bien por sí solos relatan hechos aislados, pierden el sentido al no encontrarse en su soporte original; sin embargo, al unirse a otros recortes comienzan a bosquejar un relato más amplio. De acuerdo a esto, se puede decir que la noción de poliedro si bien permite tener una idea acerca de la estructura de la obra, no satisface la necesidad de explicar la naturaleza compleja de la relación entre estructura y composición de la *Gaceta*, y por ende la unión y re-significación de los relatos.

Relatos mosaico

Luego de descartar la noción del relato poliédrico, se me ocurre pensar en aquellas obras pictóricas elaboradas con pequeñas piezas de piedra, cerámica, vidrio u otros materiales de diferentes formas y colores, llamadas: mosaicos.

Entonces podemos preguntarnos si acaso la *Gaceta Jardinense* no es un gran mosaico. Un inmenso mosaico de narraciones, donde cada una de ellas serían las teselas, reunidas y unidas por dos criterios hasta ahora conocidos: la ubicación geográfica y la cronología de los hechos. Una vez pensada y visualizada la *Gaceta* como un mosaico, llego a dos preguntas centrales: ¿Cómo hace el autor para enlazar los diferentes recortes? ¿Existe un criterio de contigüidad entre ellos? Intentaré llegar a las respuestas a estas preguntas más adelante, porque antes quisiera detenerme en el proceso de construcción del relato. ¿Sería suficiente el mosaico para explicar las uniones cronológicas entre relato individual y colectivo? Si bien la imagen que brinda la *Gaceta* con la multiplicidad de relatos da una idea acerca de la forma y de cómo cada historia construye otra más grande, aún no se logra vislumbrar qué existe entre esas coyunturas, en los límites de cada relato.

La situación problemática aquí, es que comencé a buscar la respuesta observando la totalidad del relato, cuando en realidad se debió iniciar por sus partes. Es justamente ahí donde se encuentra la clave, en sus partes, en las facetas del poliedro, en las teselas del mosaico. Hay que comenzar a mirar desde lo particular a lo general.

Relato ensamblado

Teniendo en cuenta la importancia de las partes, existe una terminología vinculada a la industria textil, que podría ayudar a comprender la unión de las partes. Dicho término se denomina *patchwork*, éste es un vocablo proveniente del inglés *patch* (parche) y *work* (trabajo, obra). Literalmente significa trabajo con parches y remiendos.

El *patchwork* es una técnica textil que permite confeccionar piezas uniendo fragmentos de telas de diferentes tipos y colores. Es decir, es una forma de costura que consiste en coser o ensamblar distintas piezas de tela formando otra tela o un diseño más grande.

Si se aplica por un momento dicha técnica a las partes que componen la *Gaceta*, y en lugar de llamarlas teselas se las denomina parches, se puede pensar en la obra como un conjunto de parches costurados y zurcidos que dan forma a una gran tela, es decir un collage de relatos heterogéneos que darán vida a la memoria jardinense y la volverán símbolo. Así como durante la Guerra civil en Estados Unidos, sirvió para indicar simbólicamente las vías y sitios de resguardo para los esclavos negros que escapaban, del mismo modo servirá el collage para guiar al lector y se volverá símbolo de los inicios de la vida en comunidad.

En conjunto con la noción de parche, se debe tener en cuenta que estos no son simples retazos de telas sino que conforman un conjunto de capas acolchonadas, las cuales están ensambladas.

En consecuencia, la *Gaceta* está compuesta por relatos ensamblados, entendiendo el término ensamblar (del francés antiguo *enssembler*) como la acción de unir, juntar y ajustar piezas, para dar forma a una composición mayor.

Por ende, se puede admitir que los relatos están ensamblados en tres niveles: histórico, descriptivo y anecdótico. A su vez, entre cada ensamble, existe una relación de contigüidad causal, que permite argumentar la forma de la obra por la razón de su existencia y así poder seguir ampliándola.

Existe un refrán popular que reza: “El fin no justifica los medios”. Sin embargo, en la *Gaceta* se produce totalmente lo contrario, porque: *el fin sí justifica el medio*, es decir el formato que utiliza Faccendini para darle cuerpo a su obra y ponerle palabras al querido reconocimiento que desea brindar al pueblo jardinense. Desde el primer encuentro con la obra se puede observar el enorme trabajo de investigación y confección de los relatos, los cuales fueron hechos con la premisa de que perduraran en el tiempo y así poder revivir los primeros años al recorrer sus páginas. Esa es la razón por la cual Faccendini hace hincapié en la razón que lo llevó a idear la *Gaceta* y al porqué de su forma, ya que no se trató de un capricho sino de una decisión metodológica que le permitió realizar los diferentes desplazamientos temporales. Desde el primer momento en que Antonio decidió darle un nombre a su proyecto autoral, lo hizo pensando no en los fines inmediatos, es decir a corto plazo, sino pensando en el futuro. Precisamente, ese futuro podría ser nuestro presente, donde a partir de la lectura de cada página de la *Gaceta*, nos encontramos en el *tiempo del retorno*, según la propuesta teórica de Paul Ricoeur como una de las tres formas de trabajar la temporalidad, teniendo en cuenta que el relato juega con la temporalidad y como sucede en este caso, donde un relato personal permite dar cuenta de la vida en la comunidad de Jardín América. De esta manera, se puede comprender que no podemos producir un relato en solitario, sino que necesitamos de un espacio delimitado, de un marco determinado que con el transcurso de los años, va sufriendo cambios debido a que formamos parte de la cultura.

Entonces, retomando la propuesta de Faccendini nos encontramos en aquel pasado remoto, cuyo camino él se dedicó a marcar, a aquella picada que decidió abrir en medio de la espesura de múltiples relatos colectivos, y guiándonos a través de los avatares de los años, porque lamentablemente la memoria no es inmune al desgaste de los años y menos aún la memoria sobre lo no dicho. De acuerdo con esto, fue interesante descubrir que a partir de la noción del patchwork se pueden recorrer los diferentes niveles del relato desde lo histórico hasta lo anecdótico, porque permite percibir y conocer un poco más en profundidad el entramado

social jardinense entre los años 1946 y 1961 que aunque se muestra políticamente mesurado, al leerlo a partir de los remiendos del relato, se pueden deslindar los intercambios simbólicos fundamentales para la organización social.

De esa manera, la interpretación y análisis del relato colectivo heterogéneo a partir del patchwork, permite recorrer y reconocer con mayor detenimiento el nacimiento del colectivo simbólico jardinense donde los relatos individuales se vuelven colectivos, y donde cobra sentido el ser jardinense.

Bibliografía

AUGÉ, M.: “La vida como relato” en *La dinámica global/local. Cultura y comunicación: nuevos desafíos*. R. Bayardo – M. Lacarriu (Comps.) Buenos Aires, La Crujía, 1999.

DE CERTEAU, M.: “Relatos del espacio” en *La invención de lo cotidiano I. Artes del hacer*. México, Universidad Iberoamericana, 2000.

FACCENDINI, A.: *La Gaceta Jardinense. Picadas y mojones para ulteriores historias de Jardín América*. Edición de la Junta de Estudios Históricos, Sociales y Literarios. Jardín América, Misiones, 2003.

Ir y venir cuantas veces se quiera. El teatro de Raúl Novau y un recorrido en tres actos hacia la conformación del teatro territorial misionero

Marcos Pereyra
pereyracon.y@gmail.com

Iniciar estas *excursiones* surge ante la necesidad de sumar investigaciones acerca del género teatral en el marco del proyecto *Territorios literarios e interculturales: despliegues críticos, teóricos y metodológicos*. Mi propuesta aquí es encarar la teatralidad de Raúl Novau para encontrarnos con el juego existente entre su función de autor y las fronteras discursivas y semióticas, que en un principio se desplegó sobre dos de sus obras producidas, publicadas y en circulación: *Réquiem para una luna de miel* (1988) y *Roquitas y Tulipanos* (2007) para luego dirigirse en diferentes direcciones hacia otras de sus obras. Esta tríada que componen los textos teatrales, el autor y la investigación con los conceptos que aporta, tiene como objeto posibilitar una nueva lectura del territorio literario en cuestión, en la cual se revelen las temáticas y problemáticas afines al contexto y a la memoria cultural misionera, “vecindaria” en términos de Appadurai, a las identidades en diálogo y a los rasgos característicos de un teatro territorial.

Primer acto: “¡Quedate quieto Raúl!”

El arte no es un espejo para reflejar la realidad,
sino un martillo para darle forma.

(Bertold Brecht)

Con el correr de tres años de investigación, me dediqué a construir (o bien pulir lo ya construido) una figura de Raúl Novau como *autor-frontera*, esto fue revisar aquel planteo de François Hartog en el que devela a Ulises como hombre-frontera y ponerlo en conversación con las propuestas de Barthes y Foucault acerca del autor. La literatura universal de alguna manera u otra ha imitado esa cualidad del Odiseo héroe, aunque ya no para destacar una identidad en su mera singularidad sino para demostrar (ya sea en otros personajes, en variedades genéricas, en proyectos estéticos o autorales) que marcar líneas limítrofes apela a una pluralidad identitaria compleja. Me interesa moverme de una figura a la otra, del personaje al autor, mientras atendemos a la noción de *frontera* que nos proporciona Lotman:

Uno de los conceptos fundamentales del carácter semióticamente delimitado es el de frontera. Puesto que el espacio de la semiósfera tiene carácter

abstracto, no debemos imaginarnos la frontera de ésta mediante los recursos de la imaginación concreta. Así como en la matemática se llama frontera a un conjunto de puntos perteneciente simultáneamente al espacio interior y al espacio exterior. (Lotman, 1996:24)

Además de este aporte, Lotman habla de la frontera entendida como filtro que traduce los textos que pasan a través de ella, transformándolos en nuevos discursos, reescribiéndolos de manera infinita (Cfr. Ob. Cit.: 24). Así también funciona la figura autoral del *dramaturgo territorial* correntino-misionero (pues Novau nació en la provincia vecina y se asentó en la nuestra desde muy niño), ya que se apropia de los rasgos fronterizos de los territorios interculturales, y traduce costumbres, ideologías, culturas y pensamientos en los personajes de sus dramas, en cada uno de los personajes Novau define líneas, traza contornos que detallan las partes de ese universo discursivo y a su vez, trae relatos desde la memoria cultural, y otros que aún persisten en la actualidad. Tomemos el monólogo de *Réquiem para una luna de miel*:

CASIANO (entra desde la cocina con un delantal y una fuente de dulces que deposita sobre la mesa):- Bueno... bueno (canturrea)... ya está más fría... ¡Qué aroma tiene! ¡Hum! (deja el delantal, habla para sí mismo) sinceramente me salió de maravillas... (Suspira). ¡Ay! La vida del pobre... luchar y luchar a brazo partido... si tenés las medias nuevas los zapatos están agujereados, si te tapas la cabeza se te enfrían los pies... y así. Si estuviera mi Griselda aquí todo sería distinto... (Novau, 1988: 9)

Una vez iniciada la lectura o la apreciación de un acto teatral, el lector o espectador puede advertir que el rasgo dialógico y la polifonía son elementos insoslayables del teatro, estas ideas no aparecen aquí por ser postulados bajtinianos que quedan bonito en toda investigación acerca de la dramaturgia, sino que se hacen presente allí donde dos personajes entablan una conversación en una situación dada, donde tienen turnos de habla definidos y comparten un código lingüístico en particular, pero en la intimidad de sus discursos (paradójicamente en su faceta más pública) se entrelazan operaciones lingüísticas, semióticas y lúdicas que remiten a voces de otros sujetos, de otras esferas y, por qué no *del otro lado de las fronteras*. Las escenas sociales que buscan representarse en *Roquitas y Tulipanos* o en *Réquiem...* son portadoras de voces que “ya han hablado” pero que el género dramático, o el autor frontera a través de este género dramático, pone en movimiento nuevamente.

El territorio físico-político que nos enmarca está en constantes cambios, abruptos unos y otros sin mucha repercusión, a tal punto que ninguna esfera de la praxis puede evitar entrar en contacto con estas transformaciones. Las producciones de Novau encuentran en nuestro territorio provincial un espacio propicio para denunciar el presente mientras se re-edita el pasado en variadas escenas, para instalar la conversación de estas problemáticas entre la

literatura y su público, y también para generar el debate en torno a lo local y lo pintoresco que también se hace presente en la literatura de Misiones. En razón de lo expuesto, desde el proyecto perseguimos otra idea de la producción literaria, ajena a la de textos que se comprenden dentro de un espacio geográfico ingenuo, homogéneo y sobre todo hermético, más bien preferimos entenderla dentro de un territorio habilitador de cuestionamientos, problematizaciones y posicionamientos en torno a la actividad escritural, autoral y de los proyectos intelectuales

La figura de Novau se asemeja a la de un agrimensor, en cuanto a que éste reconoce los límites tras una aguda mirada a través de un instrumento de precisión, aunque sobre el territorio literario misionero es difícil hablar de rasgos precisos e inmutables. El mismo autor genera movimientos y el drama está en contemplar cómo el escenario se transforma y transforma a su vez, o en palabras de Deleuze y Guattari (1978) de cómo el lenguaje teatral territorializa, des-territorializa y re-territorializa. Es así que las líneas fronterizas se mueven, las territorialidades cambian y en ellas las selvas son mero artificio ante nuestra mirada, un autor publica, circula y teatraliza una escena territorial anónima, y allá a lo lejos (sea realidad o sea ficción) Casiano piensa en su hija Griselda, un guaraní salva a una mujer blanca, una estudiante piensa en revolución, una madre recuerda su patria, y de este lado o del otro las fronteras vuelven a moverse en la figura de Novau.

Segundo acto: “¡Raúl! A ver si dejas cada cosa en su lugar”

Hasta aquí, las excursiones realizadas me llevaron a lugares en los cuales no pretendía estar. La investigación comenzó con intereses de abordar el teatro de Raúl Novau, y actualmente reconoce la imposibilidad de ignorar el contacto entre géneros y las transformaciones que estos acarrearán. Para fortuna mía, las mutaciones genéricas novaulescas empiezan a asumir identidades a medida en que la lectura avanza, como también gracias a los aportes del propio Novau en diferentes charlas, entrevistas o encuentros que pudimos compartir.

La transformación genérica en las obras del autor se da a partir de re-escrituras y re-adaptaciones de textos narrativos a versiones teatrales, tales son los casos de los textos narrativos *El giboso* (de cuento a teatro homónimo), *La lombriz* (cuento a teatro “*La boca elegida o una boca menos*”) y *Liberia* (novela a teatro “*Oro en ruinas*”). Pensemos en el caso de *La lombriz*, una obra inédita dramatizada en *La boca elegida*, que en su versión narrativa (cuento) presenta una situación cruda, fuerte de pobreza y hambre que azota a sus personajes, rasgo que se prolonga hasta la versión dramática conservando el clima y estilo del cuento y

sumando la vivacidad de una situación enmarcada por didascalias que marcan una atmósfera de la escena y de la historia actuada:

MELVY.- ¡Son trabajadores muy cumplidores! Se levantan tempranito para pedir en los semáforos... ¿Tené una monedita? (HACIENDO EL GESTO DE PEDIR) ¿Tené una monedita? Mientras yo junto cartones para vender.

CAPULLO (A MELVY APARTE).- Decidite Melvy.....Con el perdón de Dios.

MELVY (SOLLOZA).- ¡Sí, con el perdón de Dios! ¿Por qué tendré tanta hambre? ¿Por qué no tendré el hambre que siente cualquiera? ¡En el estómago! ¡Yo lo siento acá! ¡Acá! (SE TOCA LA CABEZA) ¡No en el estómago! ¡Me gotea en la cabeza como gotas de hielo en una cueva oscura! ¡Dios! ¡Y se me baja! (SE MANOTEA EL SEXO CON RABIA) (Novau, La boca elegida o Una boca menos. Inédita)

Al igual que los juegos inter-géneros, Novau encuentra otra posibilidad lúdica para construir sus textos dramáticos a partir de su constante ida y vuelta hacia la memoria, la individual y la colectiva. Una memoria que se teatraliza en personajes individuales, pero que es colectiva porque estos representan un grupo, una tribu, una época. Los parlamentos de “Roquitas y Tulipanos” (2007) se nutren de relatos testimoniales y memorias de inmigrantes, en los cuales pueden verse esos matices narrativos relacionados a la experiencia, el pasado y el cuerpo. Dice Sarlo: *La narración de la experiencia está unida al cuerpo y a la voz, a una presencia real del sujeto en la escena del pasado* (2006:29), es decir que no podemos separar la presencia física que ocupamos de la memoria que cultivamos.

Hasta acá pude ver cómo el género dramático y las relaciones inter-discursivas no se separan de un eje fijo que es el cuerpo que habla y actúa, o que dice y hace en territorios diversificados, por esta razón me interesa sumar la idea de memoria desde un enfoque que aprecia lo colectivo y heterogéneo, donde como señala Augé *...no somos el único actor de los relatos que vivimos y podemos tener el sentimiento, a veces, de estar dentro de un texto de otro sin poder llegar a modificarlo.* (1999:177). El mismo autor habla de las identidades individuales y plurales que suelen identificarse con las historias y relatos que circulan, donde la memoria cultural (atravesada por el factor *inter*) nunca deja en claro hasta qué punto lo que se lee o se ve y escucha pertenece a un sujeto, sociedad o época en particular.

Tercer acto: “¡Raulito! ¿Qué palabrota acabas de decir?”

En este último momento, me gustaría reflexionar acerca de qué concepción de lo obsceno es la que manejo en esta investigación, con ánimos de ampliar su territorio de re-significación y especificar a qué me quiero referir. En su libro *Escribir teatro, dramaturgia en los tiempos actuales* (2004) Ricardo Halac propone a través de breves mails a los jóvenes autores, revisar

lo que está en primer plano hoy en nuestra dramaturgia y volver a poner en ella lo que se puso fuera: *¿Nunca te preguntaste de donde viene la palabra obsceno? Del latín, quiere decir fuera de escena. Yo me imagino a censores, viendo espectáculos y decidiendo: “¡Vamos! ¡Fuera! ¡Eso, fuera de escena!* (Halac, 2004: 367).

La posición que toma el dramaturgo y teórico del teatro, redirige la atención sobre aquello que fue desplazado, que fue sacado de escena, propone revisar eso que figura fuera de la agenda, ya sea porque pertenece al orden de lo feo, de lo violento, de lo amoral, etc. Para mi trabajo, resulta interesante esta postura ya que habilita una perspectiva semiótica sobre la cuestión de lo obsceno en *Una boca menos* de Raúl Novau, en la que los juegos entre territorios se mueven desde lo literario-discursivo, a lo semiótico, mientras toma como temas centrales la indigencia y el desempleo, el hambre (intelectual y físico), la desnutrición, la adopción como negocio y el sexo. Para el *autor territorial*, ese que marca fronteras que se mueven, que son permeables y polifónicas, esta figura femenina (Melvy) encarna las posibilidades que tiene un drama de convertirse en todo un nuevo mapa de resignificación semiótica, pues además de ser un punto bisagra en la obra de Novau, instala ese umbral decisivo en el cual, el actor, el lector, el espectador y todo aquel que concurre a la escena escrita o actuada, se reconoce en la experiencia de poner lo obsceno de nuevo sobre la mesa, se hace parte funcional de ese aparato semiótico teatral.

¿Y quién es Raúl Novau, ese nacido en Corrientes que vino a escribir a esta provincia? Cada acto en este trabajo fue titulado a modo teatral, con una voz símil a la de un adulto que reprende a un niño, en este caso Raúl, un niño que fue creciendo en el teatro y que incomoda con su movimiento de fronteras, a tal punto que pareciera recibir esa mirada que reprende desde la más pintoresquista concepción de la literatura misionera, incomodada por un autor-frontera que mueve límites y conversa en los bordes, cuestionada por los propios juegos entre géneros y planteos estético-políticos desde la memoria colectiva, y aludida en cuanto al poner en escena lo que estaba prohibido decir, “¡Qué se te escapó de la boca Raulito!” dirán, y yo que quiero seguir preguntándome:

¿Qué es un autor de teatro? ¿Por qué defendemos tanto su supervivencia? Porque creemos que esta **rara avis**²⁰ es alguien útil, a medio camino entre el conocimiento de su época y la tecnología teatral, que anticipa los lazos que se van a modificar en la sociedad (...) debe conocer los problemas que enfrentan los hombres en la sociedad en que habitan, así como las formas de expresión teatral, tanto para avalarlas como para cambiarlas. (Halac, 2007: 163)

²⁰ Rara avis: expresión proveniente del latín que se refiere al “ave rara”, usado para señalar a una persona que tiene un rasgo característico que lo distancia de sus pares. La negrita es nuestra.

Si en una entrevista formal Raúl Eduardo Novau accede a comparar su gestación como dramaturgo con su genealogía familiar, a la cual define como una mezcla explosiva, no se puede esperar que en sus obras teatrales no se permita expresar su genialidad como ave rara entre tantos artistas e intelectuales de nuestro territorio y vecindario intercultural. Es el teatro un espacio de posibilidades infinitas para desplegar ese juego de voces, a través de lo narrado por un personaje, el público también se encarna en la obra, el territorio se moviliza, o más bien, se une a otro, conversa. Lo mudo empieza a romper la monotonía, lo oculto se hace presente y visible, ese juego *inter-territorios* dinamiza el espacio intercultural a tal punto que en cualquier situación el dramaturgo observa su obra llevada a la puesta, los actores dan su mejor performance, entre el público un hombre ríe, una mujer lo hace callar, termina la obra y se marchan todos, y el territorio discursivo y teatral se sale de la obra de Novau, y comienza a caminar por las veredas.

Bibliografía

AUGÉ, M.: “La vida como relato” en *La dinámica global/local. Cultura y comunicación, nuevos desafíos.* R Bayardo-M Lacarru (comp) Bs. As., La crujía, 1999.

BAJTÍN, M.: (2003) *Estética de la creación verbal.* Bs. As. Siglo XXI

BARTHES, R.: “La muerte del autor”. En: *El susurro del lenguaje.* Barcelona, Paidós, 1987.

DELEUZE, G. - GUATTARI, F.: *Kafka. Por una literatura menor.* México, Ediciones Era, 1978.

FOUCAULT, M.: *Qué es un autor.* México, UAT, 1985.

HALAC, R.: *Escribir teatro. Dramaturgia en los tiempos actuales.* Bs. As., Ed. Corregidor, 2007.

LOTMAN, I.: “Acerca de la semiósfera”. En: *La semiósfera I y II.* Madrid, Cátedra, 1996 (Pp. 21-42).

SANTANDER, C.: *Autores territoriales. Primera y segunda etapa. Informes de investigación, períodos 2007-2010.* Sec. de Inv. y Posgrado, FHyCS, UNaM.

-----: *Territorios literarios e interculturales. Despliegues críticos, teóricos y metodológicos.* 2011. Sec. de Inv. y Posgrado, FHyCS, UNaM.

SARLO, B.: “Crítica del testimonio: sujeto y experiencia”. En: *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión.* Bs. As., Siglo XXI, 2006.

Obras teatrales trabajadas:

NOVAU, R.: “Réquiem para una luna de miel”. En: *La espera bajo los naranjos en flor*. IPLYC, 1988.

-----: “Roquitas y Tulipanos”. En: *Teatro por la identidad. Segundo Concurso Regional del Nordeste Argentino*. Pdas., J.D. Batllosera, 2007.

-----: “La boca elegida o una boca menos”. En: *El manjar del jaguar*. 1º Ed. Posadas, Ed. de autor, 2105.

La novela como género híbrido: los relatos de la familia Glass

Reichel, María Virginia

reichelvicky@yahoo.com.ar

Es posible que en mis relatos plantee preguntas sobre la vida, pero no pretendo saber las respuestas.

J. D. Salinger

En las novelas “Franny y Zooey” y “Levantad carpinteros la viga del tejado y Seymour: una introducción” de J. D. Salinger puede plantearse un estudio sobre la hibridación genérica pues en ella se conjugan el ensayo, la biografía, cartas, diarios, el uso del metadiscurso y el juego con los paratextos. Cabe aclarar, que la presente ponencia se inscribe en el proyecto de Investigación “De (Re) Configuraciones genéricas menores” dirigido por la Dra. Mercedes García Saraví.

Alrededor de Salinger se ha creado una figura de culto, tanto por el escritor como por sus novelas. La obra de este autor es escasa, sólo ha publicado cuatro libros breves antes de desaparecer y aislarse en una granja. Existe una suerte de mitificación del autor, que en muchas ocasiones ha rezagado su producción literaria. Esto se debe, principalmente al presunto carácter autobiográfico de sus obras y a la errónea idea que la experiencia debe coincidir con la totalidad artística. El periodista Michael Clarkson, tras encontrar a Salinger para explicarle lo que su obra significó para él, como tantos otros lectores, recibió una respuesta contundente:

“Todo es inventado. En mis relatos no hay nada de autobiografía. Yo no puedo ayudar a toda esa gente. Si hubiera sabido que iba a pasar esto, creo que no habría empezado a escribir” (SHIELDS, SALERNO; 2013; pg. 121)

Entre el desencanto y la desilusión

Una clave para entender el contexto de producción de la obra de Salinger, es el concepto de *american way of life*²¹, difundido especialmente luego de la Segunda Guerra Mundial: la ostentación de la riqueza, los gastos desmesurados e ilógicos, una sociedad de consumismo fomentada por el *sueño americano*, la idea de Estados Unidos como una nación de igualdad de oportunidades sin importar condición social o nacionalidad. Salinger, no repara en socavar este pensamiento con el desencanto frente al fracaso de nación en una sociedad de posguerra

²¹ Estilo de vida estadounidense

donde la hipocresía reina. Los personajes de las obras de Salinger están aplastados contra el polvo y sólo son capaces de mirar hacia el pasado:

“Todo lo que hace la gente es tan..., no sé..., no es *malo* ni siquiera mezquino, tampoco estúpido necesariamente. Simplemente tan minúsculo e insignificante, y... deprimente. Y lo peor es que, si te vuelves bohemio o algo así de loco, sigues siendo tan conformista como los demás, sólo que de un modo diferente” (SALINGER; 1961; pg. 35)

El modo de transposición del contexto social en la obra, se realiza por medio de un relato mirando siempre hacia el pasado. En ambas novelas, tenemos las perspectivas de distintos miembros de la familia Glass, manifestados en cuentos, cartas y diarios. De esta forma, como lo expresa Dommergues, leer a Salinger es como espiar la vida familiar por el ojo de la cerradura, se nos presenta un retrato familiar torcido y fragmentado de los Glass.(Cfr. Dommergues; 1968; pg. 38). Las distintas voces de la familia se cruzan y entrecruzan por la hibridación de géneros que tradicionalmente pertenecían a la esfera de lo privado, se configuran y reconfiguran con géneros públicos como el cuento para conformar la totalidad de la novela.

Galería de vidrios: quiebres y reconstrucciones

El apellido de esta familia no es arbitrario: *Glass* en inglés quiere decir tanto espejo como vidrio y así es justamente cómo funcionan las relaciones de los personajes: el centro del relato siempre será Seymour, quien se ha suicidado al volver de la guerra, su figura oscilará entre santo, demente y genio. Los hermanos, se ven a sí mismos como en una galería de espejos, pero también se ven a través de ellos: la ilusión de lo que se cree que es y lo que realmente es atraviesa la narración. De alguna forma, los espejos que conforman la galería de la familia están rotos y es aquí donde entra la idea de la fragmentación.

“Levantad, carpinteros la viga del tejado y Seymour: una introducción” es, como el título lo indica dos relatos o nouvelles que si bien son independientes, se complementan mutuamente. Comparten el mismo narrador, Buddy Glass, pero con distintos tonos: en la primera, se acerca más bien a la biografía, mientras que en la segunda, constituye un ensayo que roza lo metadiscursivo. El autor invita al lector a espiar por la cerradura de la casa de esta familia pero, siguiendo la metáfora, uno no puede observar la escena completa, no puede conformar la totalidad absoluta. Existen muchos momentos, en donde se apela directamente al lector al

mismo tiempo que se deja implícito que hay secretos familiares que no estarán a su disposición.

Se puede entablar una relación entre los géneros discursivos y el tono autobiográfico. Los géneros influyen en hábitos, en el estilo y en el tono de una época. Es posible pensar en la heterogeneidad de las novelas de Salinger, como una forma de mirar a un pasado lejano e irreparable, al mismo tiempo que se añora la inocencia de la niñez y por tanto, el tiempo anterior a la guerra. Arfuch, nos propone que el valor biográfico posee también una dimensión ética, mediante la cual se propone distintos “modelos”, entre ellos el del antihéroe. A partir de lo dicho se podría hablar de una selección de fragmentos-rizomas para configurar a Seymour como aquel héroe salingeriano que ha sido derrotado y santificado:

“¿No tenía Seymour defectos lamentables, vicios, mezquindades que se puedan enumerar, por lo menos de prisa? ¿Qué era, al fin y al cabo?
¿Un santo?
Por suerte, no es tarea mía contestarlo. (¡Ah!, día afortunado)”
(SALINGER, 1963; pg. 111)

Podemos pensar en el estado de constante cambio e inestabilidad del género autobiográfico, se distancia cada vez más del carácter de la veracidad que se le solía atribuir. En cambio, dicha veracidad dependerá del entrecruzamiento con otros géneros que son usados como testimonios o pruebas, como son los cuentos, las cartas o los fragmentos de diarios.

Al adentrarnos en las escrituras del yo, es ineludible hablar de las esferas de lo público y de lo privado. Para repensar el papel de los géneros, es relevante no entenderlas como dos universos dicotómicos y heterogéneos, sino más bien poner luz sobre las estrategias mediante las cuales entran en diálogo. Esto será crucial en la conformación de géneros como el epistolar o el diario íntimo, pues lo íntimo y lo público se configuran, se contradicen, se reconcilian, proponen reglas de uso y de estilo.

Salinger, juega con la fragmentariedad de dichos géneros y las transgresiones en los mismos, como ser la supresión de fechas, las dudas, los temas que son presentados por no concluidos. La veracidad recae en cómo no se busca la perfección, todo lo que puede conformar a este Seymour-relato es puesto en duda. Su diario se acerca más a un fluir de la conciencia que a una crónica de la vida cotidiana. La totalidad de la novela se configura al hilar la fragmentariedad. Los actos sin sentido de este hermano, estarán puestos en juicio cuando se lo ve a través de los vidrios de la familia Glass, gente ajena a la misma, el propio Seymour y el

lector. De esta forma, podemos pensar no tanto en la escritura de un Yo en mayúsculas, sino en las escrituras del yo.

La importancia ya no recae más en el Yo, sino en la coralidad de voces que conforman estas novelas. Luego de poner en cuestionamientos las posibles concepciones de autobiografía, tal vez sería conveniente pensar en términos de autoficción. Este concepto lo entendemos como la oscilación entre autobiografía y ficción, es una ambigua red tejida por los pactos de veracidad con la ficción (FAIX; pg. 129).

La clave de este pacto en las novelas de Salinger, es bastante simple: en ningún momento se plantea siquiera la idea de buscar la transposición perfecta, sino todo lo contrario. Entra en escena un metadiscurso, el propio narrador de las tres nouvelles, Buddy Glass, admite la imposibilidad de escribir la totalidad. Existen pausas, reescrituras, se reflexiona sobre el propio escrito y el proceso de escritura, entremezclándose así formas orales dentro una nouvelle-ensayo-defensa.

Paratextos: una introducción

El papel de los paratextos en esta novela híbrida, no es menor ni arbitrario. Los títulos, subtítulos y notas al pie, (des)configuran también al género, ya que indican el estatus del mismo. La nouvelle “Seymour: una introducción” posee un título contundente mientras que adelanta el tono ensayístico que tendrá. Luego de una suerte de manifiesto de la relación con el lector se advierte:

“Ahora – con agilidad, si puedo – algo sobre el subtítulo “una introducción”, arriba en lo más alto de la marquesina. Aquí mi personaje principal por lo menos en los intervalos de lucidez en que pueda obligar a sentarme y permanecer razonablemente callado, será mi hermano mayor, Seymour Glass (...) (SALINGER; 1963; 109)

Vemos aquí cómo no sólo un metadiscurso, sino que continúa la red narrativa de falsas pistas de un Buddy Glass sentado, escribiendo, pensando y repensando el título de la obra. El término “introducción” devuelve el carácter inconcluso mientras que el relato siempre será fluido, con constantes notas al pie con supuestas anécdotas y relaciones intertextuales. Pareciese que detrás de la construcción ficcional se encuentran los juegos de la memoria; los límites del pasado y del presente se difuminan, entendiendo esta narración como una posible reconstrucción de hechos, que puede o no contener errores, exageraciones, elipsis.

El uso del género epistolar puede no significar una novedad en la literatura. Salinger, en *Franny y Zooey* nos presenta una narración que requiere de las cartas para existir, lo significativo de esta novela recae en la estrecha relación que mantienen con el regularmente invocado pasado y la autoficción:

Una última advertencia: el apellido de nuestra familia es Glass. Dentro de un momento veremos al más joven de los Glass leyendo una carta desmesuradamente larga (que será reproducida aquí *íntegramente*, puedo prometeros) enviada por el mayor de sus hermanos vivos, Buddy Glass. (...) el lector corriente se precipitará, sin duda a llegar a la excitante conclusión de que el autor de la carta y yo somos la misma persona. (...) Sin embargo, en adelante dejaremos a este Buddy Glass en la tercera persona. (SALINGER; 1961; pg. 58)

De esta forma, vemos una convergencia de pactos: el autor que busca la ilusión de actuar como narrador, el narrador que busca compartir el pronombre personal nosotros, el lector que aceptará este contrato y tendrá el papel de reconstructor del relato.

Posibles definiciones de la novela como género híbrido

Para cerrar, podríamos pensar en estas dos novelas como textos que oscilan: fluctúan entre la autoficción y el tono autobiográfico, entre la ilusión de la perfección del pasado y la desilusión del presente, entre la fragmentariedad y la continuidad. Podemos entender estos textos no como Las Novelas Híbridas, sino como un caso de hibridación en dos novelas que por su característica fragmentaria se necesitan mutuamente.

Salinger es considerado la voz de los años '50, sus novelas han sido las lecturas básicas de jóvenes de habla inglesa. Uno podría preguntarse entonces cuál es la relevancia de su estudio. Creemos que Salinger es un escritor nodal, y la relevancia de sus aportes en la literatura no recae en verlos como inigualables, sino en pensarlos como rizomas en la amplia red literaria. Un ejemplo de correlato puede ser el escritor argentino Ricardo Piglia, quien también hace uso de estrategias similares de autoficción en sus obras y ha admitido la influencia de este autor.

En cuanto a la mitificación que existe de Salinger tras su desaparición, no representa una problemática central para el estudio de sus novelas, pero sí es ineludible. Los géneros que convergen en tono biográfico en su obra, han sido tan verosímiles que ha provocado que una generación de lectores lo busque como si él tuviese las respuestas a las preguntas que ha planteado en su obra.

Para finalizar, podemos pensar entonces en estas novelas como el entrecruzamiento de géneros y de relatos, que mientras se complementan, se configuran y se condicionan entre sí,

también se está planteando la reconstrucción de un Seymour-relato. La fragmentariedad es la clave para la continuidad y la fluidez de las cuatro nouvelles que forman las dos novelas. De esta forma, estas producciones literarias nos invitan a reflexionar sobre el papel del dialogismo e intertextualidad dentro de las obras de Salinger.

Bibliografía

ARFUCH, Leonor: *El espacio biográfico: Dilemas de la subjetividad contemporánea*. FCE, 2013

DOMMERGUES, Pierre. "El New Yorker y J. D. Salinger". *En Los escritores norteamericanos de hoy*. Buenos Aires: Eudeba, 1968.

DUEÑAS MARTÍNEZ, Antonio. "Literatura y praxis en J. D. Salinger". *En Cuadernos Hispanoamericanos*, agosto de 1982.

FAIX, Dora: *La autoficción como teoría y su uso práctico en la enseñanza universitaria de la literatura*, Universidad EötvösLoránd (ELTE) de Budapest, Hungría. Pgs 129-138

GENETTE, Gerard (1987): *Umbrales*. Ed. Siglo XXI, México, 2001.

SALINGER J. D. (1963) (*Levantad, carpinteros, la vida del tejado y Seymour: una introducción*). Buenos Aires, Ed. Edhasa, 2013.

----- (1961): *Franny y Zooey*. Buenos Aires, Ed. Edhasa, 2013.

SHIELDS, David, SALERNO, Shane: *Salinger*. Buenos Aires, Seix Barral, 2013

"La creación de mundos ficcionales"

Romina Solange Rejala
roschin_sug@hotmail.com

Introducción

El estudio de los mundos posibles es necesario realizarlo desde un punto de vista semiótico y literario por la vasta complejidad de significados que encierran los mismos tanto en la literatura como en distintas instancias de la vida del ser humano.

Es así que en el mismo me referiré, para empezar, a la teoría expuesta por Schaeffer (2002) en su obra *¿Por qué la ficción?*, en donde aborda, entre otros temas, el del aprendizaje de los niños y la creación de los universos ficcionales a través de los juegos.

A continuación daré a conocer las diversas formas de ficción posibles denominadas dispositivos ficcionales y sus correspondientes vectores y posturas de inmersión. Asimismo, explicaré el análisis semántico de los mundos posibles derivado en tres tesis realizadas por Dolézel (1991) y la definición que aporta Umberto Eco (1992) acerca de los mismos.

Para terminar, haré una breve descripción de lo expuesto por otros autores acerca de la relación que mantienen los textos ficcionales con otros tipos de textos como ser los míticos y biográficos.

Las ficciones a través de los juegos de la infancia

Schaeffer nos permite abordar a través de su texto, al mundo ficcional creado por los niños durante sus primeros aprendizajes teniendo en cuenta el contexto social que los rodea, sus interacciones con otros niños y con los adultos.

Asimismo, el autor explica las distintas formas en que el mismo se produce y cuáles son los factores que intervienen en su creación: *El niño entra en el mundo de las ficciones a través del juego (gestual y verbal) y de las ensoñaciones diurnas.* (Shaeffer, 2002, p.216)

El niño ingresa al mundo ficcional a partir de los distintos juegos que ejecuta. Es así que las ficciones pueden ser producidas por interacción con los adultos o con sus camaradas, también en juegos solitarios a través de ganchos miméticos como muñecas o coches en miniatura.

Algunos factores que pueden modificar estas creaciones ficcionales pueden ser el avance tecnológico en un determinado lugar, las creencias, la cultura, es decir, los materiales representacionales a partir de los cuales elaboramos nuestras autoestimulaciones mentales y

nuestras ficciones públicas, explica el autor. El campo de ficción es instaurado de forma interactiva como producto de la relación niño-adulto y sus contenidos integran elementos de la sociedad donde crece.

El autor nos da a conocer el estudio realizado por Goldman y Emmison donde realizan una comparación entre los juegos sociodramáticos de los niños occidentales y los pertenecientes a Papúa Nueva Guinea.

En dicho trabajo se puede comprobar que ambos grupos llevan a cabo los mismos fingimientos lúdicos y, por lo tanto, construyen los mundos ficcionales de la misma manera.

Los avances tecnológicos han producido un gran cambio en la creación de los mundos ficcionales. Las ficciones verbales que hasta el momento eran el eje de las ficciones artísticas destinadas a los niños han caído notablemente a causa de las ficciones audiovisuales.

Según Schaeffer:

Desde el final de la Segunda Guerra Mundial, el desarrollo de los discos de vinilo, y después de los casetes, supuso una decadencia relativa de las lecturas a viva voz hechas por los adultos o los niños de más edad en beneficio de la escucha solitaria de relatos pregrabados (Schaeffer, 2000: 225)

A pesar de las innovaciones tecnológicas, el autor insiste en que la voz familiar no puede ser suplantada por la voz de un desconocido que escuchamos desde una grabadora. No obstante nos explica que al interactuar entran en juego muchas cuestiones importantes como la intimidad y la proximidad, de la cual carecen estas formas nuevas de transmisión.

Schaeffer reconoce siete dispositivos ficcionales en los cuales reconoce un vector y una postura de inmersión. Es así que advierte que la asignación de tal o cual arte mimética designado en cada dispositivo debe ser tomado cum grano salis, es decir, con precaución por el hecho de que puede presentar variaciones en algunos casos o bien encontrarse abierta a posibles modificaciones.

Los vectores de inmersión son los fingimientos lúdicos, los ganchos miméticos que los creadores de ficción utilizan para generar un universo ficcional y que permiten al público reactivar miméticamente.

Las posturas de inmersión determinan la aspectualidad o la modalidad particular, puesto que entramos a él gracias a una clave de acceso, un vector de inmersión. Las mismas pueden ser distribuidas según un eje que va de la inmersión puramente mental hasta la que concierne a una situación intramundana.

Así, veremos que el cine, dada la especificidad de su vector de inmersión, está en condiciones de remedar no sólo el pensamiento

verbal (desde el momento en que integra elementos de mimesis verbal, sino además la imaginaria mental (...)) (Schaeffer, 2002, p. 230)

Dispositivos	1° dispositivo	2° dispositivo	3° dispositivo	4° dispositivo
Vectores de inmersión	Fingimientos Lúdicos de actos mentales (texto escrito)	Fingimientos De actos ilocutivos (heterodiegética)	Substitución de identidad narrativa (homodiegética)	Simulación de representaciones miméticas homólogas (imagen gráfica)
Posturas de inmersión	Interioridad subjetiva verbal	Narración natural (identidad narrativa-acto narrativo)	Autobiografía ficticia	Inmersión perceptiva (percepción visual)
Dispositivos	5° dispositivo	6° dispositivo	7° dispositivo	
Vectores de inmersión	Producción fílmica (imagen en movimiento). Campo cuasiperceptivo	Actos intramundanos	Sustitución de identidad física	
Posturas de inmersión	Experiencia pluriperceptiva	Observador-Perceptiva (coro antiguo)	Identificación alosubjetiva y comportamental	

(Shaeffer, 2002)

La semántica ficcional

Dólez se contrapone a la teoría mimética explicando las carencias que presenta la misma para dar una amplia descripción de los mundos ficcionales, puesto que su teoría se basa en una exclusiva vinculación de la ficción con el mundo real.

En primer lugar, el autor realiza una caracterización partiendo de un análisis semántico de los mundos posibles derivado en tres tesis:

- Los mundos ficticios son conjuntos de estados de cosas posibles. Por ejemplo, en la obra Hamlet de Shakespeare, aunque Hamlet no sea un hombre real, es un individuo posible que habita la obra de Shakespeare, al igual que el padre del mismo que aparece como un espectro.
- El conjunto de mundos ficcionales es ilimitado y variado al máximo: las formas posibles de representar el mundo real son infinitas.
- Los mundos ficcionales son accesibles desde el mundo real: el mundo real participa de los mundos ficcionales. A través de los canales semióticos nos es posible acceder a estos últimos gracias a que los mismos facilitan el proceso de información.

A los mundos ficcionales se accede a través de los textos literarios que son interpretados por quienes los leen, es decir, lectores reales. Muchas cuestiones entran en juego en el momento de interpretación de un texto. Por ejemplo, el tipo de lector, su estilo de lectura, el propósito de su lectura etcétera.

Es así que, gracias a la mediación semiótica, el lector puede observar los mundos ficcionales y hacer de ellos una fuente de experiencia. Los mundos posibles son más complejos y variados que los reales. Los mundos ficcionales son generalmente comprendidos como posibles no realizados.

En el caso de Utopía de Tomás Moro, los personajes son personas reales que viven en ese universo proyectado por Moro que en realidad no existe, aunque en su libro afirma que conoce. En el capítulo II de Utopía al describir los pueblos explica:

(...) Hablaré de Amaurota, por el hecho de ser la principal y la sede del Gobierno, la ciudad donde se reúne el senado, y además porque es la que conozco mejor, ya que en ella he vivido cinco años seguidos.
(Moro, 1957: 85)

En este caso podemos decir que se produce un entrecruzamiento entre el mundo real y ficticio, lo cual genera lo utópico, es decir el no-lugar deseado y posible. El lugar idealizado por un ser real.

Moro finge ser partícipe de su propia Utopía al mismo tiempo que asegura conocer el lugar ficticio creado en su imaginación. En este caso el autor se constituye en un “yo-origen-ficticio” para volverse parte de su ficción. Nuestra reactivación mimética no sólo trata de reproducir en la memoria ese mundo ficticio, sino también el pensamiento del autor de la obra, en su acto de creación.

Es así que nos comenzamos a plantear los posibles objetivos del autor al inventar este no-lugar que forma parte de su imaginación y que coloca a nuestra propia vida mental como postura de inmersión según el análisis de Schaeffer.

Por otra parte, tomando como base la teoría de Eco en *Los límites de la interpretación*, podemos decir que esta clase de mundos ficcionales son los denominados inconcebibles porque van más allá de nuestra capacidad de concepción y porque sus individuos y propiedades transgreden las costumbres lógicas y epistemológicas propias de nuestra vida.

Cuando Dolezel habla del carácter ilimitado que poseen los mundos ficcionales quiere referirse a la capacidad que tienen de abarcar desde los mundos ficcionales análogos al mundo real hasta aquellos muy apartados o contradictorios con la realidad.

Rasgos específicos de los mundos ficcionales literarios

Asimismo, como explica el autor, la gran mayoría de las situaciones propias de la vida cotidiana atraviesan la historia de la ficción desde los mitos más antiguos. El hombre siempre se vio en la necesidad de construir otros mundos a partir del mundo real en el que vive.

Es así que en obras como en la Odisea se ve representada toda una cultura con los ritos y creencias propias de una época determinada, es decir, una semiosfera en donde pueden verse entretejidos diversos tipos de relatos, códigos, lenguajes, estereotipos.

Según Kermode:

Ulises, por ejemplo, puede decirse que une el Chronos irreductible de Dublín con los irreductibles Kairoi de Homero. En el mismo medio, buscamos un cumplimiento del tiempo, un principio, un medio y un fin en concordancia. (Kermode, 2002)

El autor define el Chronos como los tiempos (tiempo que pasa-tiempo de espera) asociado fuertemente con la “realidad” y el kairos es un punto en el tiempo lleno de significación y cargado de un sentido de su relación.

En el libro de Kermode *El sentido de un final*, en el apartado titulado "Ficción literaria y realidad", presenta varios postulados realizados por otros autores donde explican cómo debe verse esa frontera entre los mundos inventados en literatura y la realidad misma:

Una novela tiene esto, y más, en común con el amor: Estar, por así decirlo, embelesada con sus propias creaciones de personajes, pero ha de respetar la singularidad y la libertad de éstos. Debe lograrlo sin perder las condiciones formales que hacen a la novela. (Kermode, 2002)

Para el autor, el novelista no puede hacer caso omiso a lo contingente puesto que de ser así se hundiría en la fantasía que es una manera de deformar la realidad. Lo contingente resulta esencial en una obra literaria aunque no debería caerse en lo que Philip Thody, citado por Kermode, denomina “ilustración extensa” de la contingencia del mundo y de lo absurdo de la situación humana.

Con esto nos quiere decir que a medida que la ilustración se hace demasiado extensa la novela va perdiendo su sentido verdadero de ser una novela.

Es así que cuando Kermode analiza la novela de Sartre "La Náusea" se pregunta: ¿Cómo pueden las novelas, contando mentiras, convertir la existencia en ser? Sabemos a través del pensamiento de Ronquentin la sensación que tiene el mismo de estar entre lo horrendo de la contingencia y la ficción de las aventuras.

Conclusión

En primer lugar mostramos cómo los mundos ficcionales son creados desde temprana edad a través de los fingimientos lúdicos y los ganchos miméticos. Asimismo de qué manera influye el progreso tecnológico, las creencias y la cultura entre una comunidad y otra cuando se comienzan a entretrejer esos universos ficcionales.

Posteriormente entramos a analizar el esquema de las tres mímisis propuesta por Dólezal en donde se definen particularidades propias de la ficcionalidad. Desde el análisis de la semántica de los mundos ficcionales comenzamos a separar la ficción literaria de las otras formas de ficción, para finalizar con lo expuesto por Kermode en su libro *El sentido de un final* donde esboza un análisis centralizado en la obra *La Náusea* de Sartre nos permite reflexionar sobre las diferencias que giran en torno a los mundos creados por el hombre en la novela y la realidad misma.

Bibliografía

- ECO, U.:** *Los límites de la Interpretación*. Barcelona, Lumen, 1992.
- DOLEZEL, L.:** "Mímisis y mundos posibles", en *Teorías de la ficción literaria*. Madrid, Arco. Garrido Domínguez A, 1991.
- KERMODE, F.:** "Estudio sobre la teoría de la ficción", en: *El sentido de un final*. Barcelona, Gedisa, 2000.
- PAVEL, T.G.:** *Mundos de ficción*. Caracas, Monte Ávila, 2002.
- SARTRE, J. P.:** *La Náusea*. Bs. As., Ed. Losada, 1947.
- SCHAEFFER, J.:** *¿Por qué la ficción?* Toledo, Lengua de trapo, 2002.
- MORO, T.:** *Utopía*. Ed. Iberia, 1957.

Notas liminares acerca de la novela territorial. Despliegues en torno al proyecto escritural de Raúl Novau

Romina Tor

Romina.tor@hotmail.com

La presente ponencia se enmarca en el proyecto de investigación *Territorios literarios e interculturales. Archivos y constelaciones autorales en diálogo* dirigido por la Dra. Carmen Santander en el cual pretendemos reflexionar e indagar en torno a los proyectos autorales de diversos escritores misioneros y sus cercanías. Consideramos como autores territoriales a aquellos que despliegan en sus discursos un posicionamiento ideológico y estético que repiensa los mecanismos de pertenencia y representación regionalistas, instaurando de este modo, territorios escriturales complejos y que discuten con la construcción de un *color local* meramente pintoresco que se centra en elementos paisajísticos y geográficos de una región, allanando la profundidad semántica, retórica e ideológica de tales territorios y proyectos literarios.

De este modo, este escrito se instala en una cadena de enunciados múltiples en términos bajtinianos, y pretende ser la continuidad de un trabajo investigativo iniciado en el 2011 en torno al proyecto novelesco de Raúl Novau, y asimismo, creemos que conforma una voz crítica más en relación a la literatura territorial y particularmente la novelística.

En primer lugar, debemos presentar brevemente al autor. Novau es un escritor oriundo de Corrientes pero que habita en Misiones desde los cinco años. Estudió veterinaria en Asunción y en su labor de escritor elaboró textos que recorren los géneros del cuento, la novela y el teatro. Fue Presidente de la SADEM (1988-90), Director Municipal de Cultura, funcionario de Salud Pública en la Municipalidad de Posadas y participó activamente en revistas culturales y conferencias. Recibió numerosos premios e integró antologías de autores regionales.

La presente investigación se centra en las tres novelas publicadas por Raúl Novau: *Loba en Tobuna* (publicada en 1991 y reeditada en el 2005 y 2013), *Diadema de Metacarpos* (1993), y *Liberia* (publicada digitalmente en el 2006 y en soporte papel en el 2009) y se articula a su vez, con las investigaciones de dos integrantes del equipo, Carla Andruskevicz -quien instauró la recopilación y conformación del archivo de Novau- y Marcos Pereyra, sus trabajos reflexionan en torno a la cuentística y el drama, respectivamente. En este sentido, es necesario que hagamos hincapié en los diálogos que se generan entre los diversos discursos críticos

debido a que el proyecto escritural *nouvalesco* se centra en la relectura, reformulación y transformación genérica.

De este modo y en el marco de lo mencionado previamente, propusimos la categoría de *novela territorial* como aquella que pone en funcionamiento y movimiento una serie de características -en coherencia con las indagaciones teóricas y metodológicas desplegadas desde el proyecto de investigación-. Entre ellas analizamos su vinculación con el mercado editorial misionero, la reflexión en torno al libro-objeto, el carácter polifónico y plurilingüal y la configuración de la novela como un dispositivo intercultural que reelabora los discursos históricos, reinterpretándolos.

Partimos, entonces, de una definición de literatura enmarcada, que no delinea escenarios vacíos rellenos por paisajes y lugares comunes, sino más bien, una literatura que construye territorios ideológicos y escriturales y que supone un posicionamiento en un campo cultural y literario determinado. El autor territorial es un sujeto enunciativo que atraviesa fronteras, entre lo regional y lo nacional, entre los discursos literarios y estéticos, y que funda en este entretejido un discurso crítico acerca de su propio territorio, atravesado a su vez por variedad de redes textuales que implican una política de publicación y distribución determinada.

Desde este lugar, sostenemos que la reflexión itinerante de un tipo de *novela territorial* representa la enunciación de una categoría flexible y que se vincula con el territorio con el cual entra en correlación y discusión. Considerar a esta categoría como una casilla estática sería una contradicción con respecto al marco teórico del proyecto desde el cual nos enmarcamos y con las indagaciones teóricas y semióticas que desplegamos previamente acerca del proyecto *nouvalesco*.

Cuando hablamos de ésta, por lo tanto, coincidimos con Pouillon en relación a su reflexión sobre el tipo: *...el tipo no debe ser una idea general que unifique desde el exterior a los autores considerados. La interpretación debe ser interna. Esto no significa que sea la única posible; puede ser relativa porque depende de un punto de vista...* (Pouillon, 1970:13).

De este modo, enunciar la novela territorial es hablar de una práctica y forma de lectura, es posicionarnos como lectores ante un proyecto autoral en el cual divisamos ciertas particularidades y enclaves transversales en sus obras. Distingo, entonces que estas características poseerán distintos matices, incorporándose en otros textos además de las novelas y presentando incluso distintas particularidades en estas mismas.

Así, la caracterización de una posible novela territorial implicaría la consideración de tales significaciones en torno a la literatura, en búsqueda de reflexiones no inmanentes sino

relacionales entre los discursos, tal como describe Kristeva retomando a Bajtín: ...la “*palabra literaria*” no es un punto (un sentido fijo), sino un cruce de superficies textuales, un diálogo de varias escrituras: del escritor, del destinatario (o del personaje), del contexto cultural anterior o actual. (Kristeva, 1981:188).

El cuerpo del texto: discursividades lectoras acerca de la novela.

Barthes sostiene que el lector o leyente en su relación/vinculación con el texto se asemeja a dos figuras: el enamorado y el místico²² debido a la dinámica que mantiene con respecto al resto del mundo, separado de éste, en un estado de ánimo de aislamiento y *devoración* o desmenuzamiento del texto leído, el lector recorre minuciosamente/rápidamente el cuerpo del texto. En esta dinámica, el texto debe probar que *me desea*, y debe desdoblarse así un espacio de goce, una dialéctica del deseo y del juego que permita el movimiento entre los intersticios, las grietas, los vacíos y las ausencias del cuerpo discursivo, que se genere un juego erótico con el indicio, lo-que-no-puedo-distinguir-del-todo, la apertura, el resquicio, el roce.

En esta reflexión en torno al cuerpo *del que lee* y *de lo que es leído* retomamos la palabra de Barthes quien enuncia:

A veces una idea se apodera de mí: me pongo a escrutar largamente el cuerpo amado. Escrutar quiere decir explorar: exploro el cuerpo del otro como si quisiera ver lo que tiene dentro, como si la causa mecánica de mi deseo estuviera en el cuerpo adverso... (Barthes, 2014, 90)

Esta exploración del cuerpo del otro o del cuerpo de la lectura implica diversos sentidos, la vista pero también el tacto, la búsqueda, la travesía pero también el intento de colonización del texto. *Leer es una operación militar* sostiene Vanderdrope (1999), es decir, implica el despliegue de tácticas y estrategias en el territorio discursivo, el intento de apropiarnos de *algo*, ilusión frágil y parcial de propiedad y de configuración de identidad/es, de colonizar territorios/significados otros, debido a que nuestra propia identidad se construye en la oscilación entre los principios de permanencia y cambio, y esa apropiación del otro siempre es una reinterpretación de nosotros mismos (Cfr. Ricouer, 1999)

Comprendemos, por lo tanto, a la lectura como un movimiento perpetuo e inacabado de desplegarlos: nuestros cuerpos, hábitos, competencias y desde esta perspectiva, el texto es una construcción del lector, quien deambula por espacios de significados múltiples, distintos

²² “Al encerrarse para leer, al hacer de la lectura un estado absolutamente apartado, clandestino, en el que resulta abolido el mundo entero, el lector –el leyente- se identifica con otros dos seres humanos cuyo estado requiere igualmente una violenta separación: el enamorado y el místico...” (Barthes, 1984, 45)

de las “intenciones” autorales y quien, como sostiene De Certeau,*se desterritorializa, al oscilar en un no lugar entre lo que inventa y lo que altera.* (De Certeau, 2000, 186).

Se generan de este modo dos tipos de espera en torno al texto, la construcción de un *espacio legible* (una literalidad) y el despliegue hacia la efectuación de la obra, es decir *la lectura*. Consideramos que este posicionamiento en torno al cuerpo de la lectura y los diversos movimientos desplegados en torno al mismo constituyen implicaciones en nuestro propio trabajo investigativo y a su vez, atraviesan el proyecto escritural de Raúl Novau, quien realiza desplazamientos múltiples de relectura y reescritura de sus textos, sosteniendo de este modo la apertura perpetua a la resignificación, un estado cíclico y reflexivo que permite atravesar las diversas textualidades y palimpsestos para *revisar, renombrar* lo dicho. De este modo, podemos reflexionar en torno a la traducción genérica entre los diversos textos: teatro, novela y cuento. Por ejemplo, a partir del cuento *Yerro de Antolín* el autor produjo una novela denominada *Palitos cruzados*, a su vez a partir de la novela *Liberia* redactó una obra de teatro llamada *Oro en ruinas* y además nos encontramos con múltiples traducciones del género cuentístico al dramático.

Las conexiones como observamos, entre los géneros son flexibles y volátiles, los textos se traducen y traspasan las fronteras. Sin embargo, esta permeabilidad no significa que no podamos pretender reconstruir las teorías en torno a cada género trabajado, porque si bien estos se conectan e interrelacionan, mantienen una cierta especificidad que involucra límites (siempre abiertos y traspasados por el autor). Cabe destacar, que estos aspectos son trabajados desde el equipo por distintos investigadores, es necesario por lo tanto, que nuestro escrito instale un diálogo continuo entre las fronteras genéricas e investigativas.

Merodeos: lecturas liminares e intersticiales

La práctica de definir una categoría tal como novela territorial representa un discurrir a lo largo de los planteos teóricos y metodológicos que atraviesan el proyecto en el cual nos enmarcamos y las definiciones posibles en torno a la novelística desde diferentes posturas críticas. Asimismo, consideramos que este ejercicio liminar resulta una paradoja en el proyecto autorial de Raúl Novau, debido a los términos en los cuales se desarrolla la novela; como trabajamos en esta presente ponencia, la novelística se territorializa en los contactos con los demás géneros: cuento y teatro. De este modo, la idea de territorio se desdobra y disemina, las fronteras conciernen a todo el cuerpo escritural.

En este sentido, el movimiento tríptico de territorialización/desterritorialización/reterritorialización -imagen casi mítica que nos recuerda a la tricéfala Hécate, diosa de las encrucijadas- concierne a diversos aspectos o dimensiones: entre las fronteras genéricas/literarias, en los posicionamientos ideológicos y estéticos, y las fronteras entre lo universal, lo nacional y provincial.

Tomando en cuenta este posicionamiento, consideramos que las tres novelas publicadas de Raúl Novau -*Diadema de Metacarpos* 1993, *Loba en Tobuna* 2005 y *Liberia* 2009- poseen fuertes enclaves geográficos-ideológicos que repiensen los mecanismos identitarios de un territorio fronterizo y liminar. En ellas se reflexiona acerca del discurso histórico y las configuraciones nacionales que sobrepasan los límites jurídicos de nuestra provincia, entablando diálogos permanentes con otros territorios, en una visión no unívoca de lo identitario, resultado de una suma de nacionalidades reconocida como el *crisol de razas*, pero que aquí se exhiben como un espacio donde se divisan las tensiones y conflictos de un territorio por construir, en el que la relación con el otro crea diversos intersticios de negociación y reconfiguración.

Piglia sostiene en *Crítica y ficción* que la novela no representa a ninguna sociedad, sino como negación y contrarrealidad, en este sentido la literatura siempre es inactual, enuncia desde otro lugar, a destiempo de la *verdadera historia* (Cfr. Piglia, 1993:144) Pensamos tal vez que el eje de esta ponencia se funda en esta última idea: la escritura novelística de Novau se constituye en esta tríptica de territorializaciones y sus sufijos, atravesando, retraduciendo y releendo los intersticios de los discursos, en una búsqueda por renombrar este territorio, y retomando lo que enuncia Deleuze, inventar ese pueblo venidero, sepultado bajo sus traiciones y renunciaciones (Cfr. Deleuze, 1996, 5).

Bibliografía

ANDRUSKEVICZ, C.: “Notas para entrar en la biblioteca animalaria II”. En: *Autores Territoriales* Informes del Proyecto de Investigación 2010 inscripto en la Sec. De Investigación y Posgrado de Semiótica FHyCS – UnaM.

BAJTÍN, M.: *Teoría y estética de la novela*. Madrid, Taurus, 1989

-----: *Estética de la creación verbal*. Bs. As., Siglo Veintiuno, 2002

BARTHES, R.: *El susurro del lenguaje*. España, Paidós, 1984

-----: *Fragmentos de un discurso amoroso*. Bs. As., Siglo Veintiuno, 2014

BHABHA, H.: *El lugar de la cultura*. Bs. As., Ediciones Manantial, 2002

Certeau, Michel: "Leer una cacería furtiva". En *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana, 2000.

NOVAU, R.: *Diadema de Metacarpos*. Posadas Edit. Universitaria, 1993.

-----: Entrevistas 2006 y 2013. En: Corpus de entrevistas de Proyectos *Autores territoriales y Territorios literarios e interculturales: despliegues críticos, teóricos y metodológicos*. Informes del Proyecto de Investigación inscripto en la Sec. de Investigación y Posgrado. Prog. de Semiótica FHyCS - UNaM

-----: *Liberia*. Posadas, Edición del autor, 2009

-----: *Loba en Tobuna*. Posadas Edición del autor 2005.

PEREYRA, M.: "Recorridos territoriales a través del discurso teatral de Raúl Novau". En: *Autores Territoriales* Informes del Proyecto de Investigación 2012 inscripto en la Sec. De Investigación y Posgrado de Semiótica FHyCS – UnaM.

PIGLIA, R.: *Crítica y ficción*. Bs. As., Siglo Veinte Universidad Nacional del Litoral, 1993.

POUILLON, J.: *Tiempo y novela*. Bs. As.: Paidós, 1970.

RICOUER, P.: "La identidad narrativa". En *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós, 1999

VANDERDROPE, C.: "Metáforas de la lectura". En *Del papiro al hipertexto*. Bs. As.: FCE, 2003.

“Mafalda en juego”

Valiente, Florencia Gisella
flopivalente@gmail.com

Mafalda es una historieta que trasciende en el tiempo y llega a todos los lectores. Desde 1960 hasta hoy, miles revisitan las aventuras de esta particular niña y se divierten con sus reflexiones, aspecto que tiene al lenguaje como motor de la acción, de la risa y de la complicidad con el lector. Es así que analizaremos un conjunto de historietas a partir de la perspectiva del humor y el juego como dos componentes que coexisten en la semiosis entre la palabra y la imagen.

Mafalda ingresa a un nuevo orden con sus respectivas reglas donde se concede lo cómico desde la arbitrariedad entre el discurso que imparte y quién lo dice. De este modo, se observa el aspecto lúdico de la historieta en el que se recrean relaciones humanas y sociales a través de convenciones de un tiempo y espacio determinados, que permiten la correlación con el humor y revelan los resortes de la sociedad (Scheines). Es así que *Mafalda* se conforma, en la cultura argentina, mediante un juego humorístico que va y viene entre la risa y la reflexión.

Cabe destacar que esta producción se inscribe en el proyecto de investigación *De (re) configuraciones genéricas menores* dirigido por la Dra. Mercedes García Saraví, espacio donde indagamos, entre otros géneros, la historieta de Quino.

Para ingresar al juego...

Antes de adentrarnos al tablero de Mafalda, tenemos que entender un poco su contexto de producción. Esta niña revolucionó la sociedad argentina con sus cuestionamientos, críticas y peculiares preguntas; abarcó un periodo de nuestra historia a través de tres publicaciones: “Primera Plana”, “El mundo” y “Siete Días Ilustrado”. Finalmente, se constituyó como tira el 29 de septiembre de 1964; desde esos tiempos esta historieta circula en nuestra sociedad como un texto de ocio y también de denuncia y reflexión social sobre el país y el mundo; es así que en las distintas tiras podemos encontrar referencias a sucesos sociopolíticos acontecidos tanto en Argentina como en China, África y América Latina en general.

Para este trabajo concebimos a Mafalda desde el aspecto lúdico en donde atendemos -con Huizinga- al juego como:

una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo”... (Huizinga, 1968: 49)

Para poder ingresar a Mafalda hay que aceptar las reglas genéricas que propone y someterse a la disposición que plantea: viñetas, cuadros, globos de diálogos, onomatopeyas, figuras cinéticas. Se realiza un pacto con el lector en donde éste acepta la invitación que consiste en entender el espacio que presenta y las particularidades del mismo: la casa de Mafalda, la escuela, el vecindario, la plaza, en relación con la clase media argentina.

Sin embargo, el primer orden que estableció la historieta en su momento de producción fue la aparición de tiras enteras publicadas en los diarios y revistas sin fragmentación entre los cuadros. Pero con el paso del tiempo se produjeron pequeñas alteraciones, ya que la misma se adaptó a los distintos medios masivos de comunicación como Internet, televisión, etc. Estas modificaciones se vieron en el recorte de las tiras, en donde cada lector las toma y las reutiliza según lo que necesite expresar. Esta idea de la segmentación tiene que ver con los avatares de las nuevas formas de circulación y publicación de las sociedades posmodernas en las que los espacios se reducen para el consumo rápido e inmediato de la cultura.

La historieta de Mafalda se caracteriza también por poner en escena la memoria de cada uno, es decir que se remite a hechos de nuestro país y recrea protocolos y estereotipos de la época de los '60 y '70. Se ocupa de lo ya conocido y pone en ejercicio nuestras propias actividades cognitivas para poder disfrutar su humor. Es por ello que concebimos al juego como un artefacto de reconstrucción de la memoria social argentina por medio del cual se transmiten significados que pueden ser leídos desde la experiencia individual de modo atemporal.

Introducimos a Mafalda conlleva una tarea pansemiótica, en donde se entrecruzan otras lecturas que permiten explicar este universo discursivo y los signos que la componen. Es un lugar cuyos límites invitan un juego como hecho perceptible y pone en evidencia la cultura como la signación de nuestro juicio histórico (Huizinga, 1968).

Romper el orden

La risa tiene una función social-cultural, ya que responde a las exigencias de la vida común. Esta historieta cumple con los requerimientos, cuenta con los afectos que aquejan a la clase media argentina y los transforma en combinaciones de palabras, para que su crítica o llamado de atención sean disfrazados por la risa.

La autora Ana Flores nos habla de un humor *pluridireccional*, que es provocado por las rupturas de las reglas ordenadoras, la distancia, la resistencia, la crítica y las fronteras. Esto se traduce en el humor de Mafalda, en relación con el discurso de cada uno de los personajes, es

decir la arbitrariedad de lo que se dice y quien lo dice. Éste es el gran quiebre que establece el texto, el cual es el principal desencadenante de la risa: el discurso de la niña de seis años, que todo lo observa con su ojo crítico y asalta de preguntas a sus padres, es el primer recurso del humor en Mafalda. De acuerdo con Steimberg, entendemos que el lenguaje en Mafalda tiene un efecto culturizante ya que nos envuelve en los giros lingüísticos que establecen sus personajes estereotipados.

En primer lugar, la historieta tiene como característica la brevedad ya que condensa el humor en una viñeta. En el caso de Mafalda las viñetas poseen un máximo de seis cuadros y muchas veces se compendia todo en tres o uno solo. Pero esta corta extensión no solo se traduce a la cantidad de cuadros, sino que muestra también la relación discurso-imagen. En el ejemplo siguiente vemos la predominancia de la imagen sobre el discurso; el humor se concentra en las acciones de Manolito que culmina con una exclamación ante sus amigos:



Así también el humor se maneja desde el juego de palabras que está acompañado por la ironía. Este recurso aparece recurrentemente dado que es una de las peculiaridades de la protagonista, es un recurso que pone en evidencia a los estereotipos que tiene el texto.

La ironía da a entender lo contrario a lo que se menciona literalmente, expresa escepticismo y colabora en la toma de una posición crítica a partir del planteo de una paradoja. Ésta -usada en el humor- es aún más significativa porque requiere la complicidad activa de los sujetos a los que está dirigida que deben completar los razonamientos y descubrir por sí mismos las fisuras de la realidad que habitan (Cosse, 2014) Es así que a lo largo de las tiras podemos observar la ironía mixturada entre la palabra y la imagen, como en los siguientes ejemplos:



Figura 1



Figura 2

En la figura 1 observamos el juego de la ironía desde lo que le dice Mafalda a su mamá en el anteúltimo cuadro, en donde el tono zahirientese termina de comprender con el último. Para ello tenemos en cuenta la concepción que tiene la niña de su madre, es decir un ama de casa que no tiene título y no sabe otra cosa que encargarse del hogar, este posicionamiento es el que contrasta el discurso económico que sostiene la mama indignada ante los precios. Cuando chocan estas dos semiosferas se produce la risa. En cambio en la figura dos, se percibe el acompañamiento fuerte de la imagen del mural y el discurso de las personas que “siempre y bajo cualquier circunstancia afirman ser buenos”, en contraste tenemos los múltiples graffitis que expresan una mirada negativa de los sujetos sociales: “ahorcaremos a los vendepatrias”, “qué hicieron en Hungría”, “asesinos yanquis fuera de Viet-”. Esta contraposición entre lo que dice Mafalda y el mural, son los desencadenantes de la ironía y de la risa en el espectador. Así también podemos apreciar cómo en algunos casos el discurso de los personajes cobra mayor protagonismo dejando a la imagen en segundo plano o sin efecto, tal como el siguiente diálogo entre Felipe y Mafalda:

- Mafalda: - ¿Qué demonios es eso Felipe?
- Felipe: - Un YO-YO
- Mafalda: - ¿Un VOS-VOS?
- Felipe: - ¡No! ¡Un “YO-YO”!

Mafalda: - ¡Ah!... ¿Un Felipe-Felipe?
Felipe: - ¡NO! ¡No es YO de “YO”! ¡Se llama “YO-YO”! ¿Entendés?
¡“YO-YO”, “YO-YO”!
Mafalda: - ¡Egocéntrico! (Lavado, 2015: 51)

En este ejemplo, el humor es provocado por un juego de palabras vinculadas a un artefacto lúdico que tiene como rasgo propio el disfrute individual y que ello lo refuerza su denominación YO-YO. Esta es una construcción nominal cuya dualidad induce a la confusión en Mafalda quien no comprende la interacción entre el sujeto y el juego y que por lo tanto interpreta una actitud egocéntrica en Felipe. Acá, la crítica a la individualidad como característica de la posmodernidad aparece disfrazada de modo sutil en una situación cotidiana vivida por niños.

Comunicar y significar.

En Mafalda podemos observar una continuidad cronotópica que se desarrolla en un promedio de seis viñetas aproximadamente. Así el chiste, entendido como estrategia discursiva frente a situaciones de represión y censura (Flores, 2000), se resignifica con la lectura de cada tira a través de la presencia de temas conocidos por el común de una sociedad. Freud dice que en este género humorístico podemos reconocer dos finalidades:

- Chiste inocente: una manifestación estética que descansa en sí misma. a
- Chiste escéptico: está al servicio de una intención y que puede convertirse en tendencioso, obsceno, hostil, agresivo, crítico, según lo que exprese.

En este último la ubicamos a Mafalda, ya que sus tiras aparte de causar risa tienen como fin atender a los reclamos sociales a través del chiste.

Esta obra es una gran alusión a las crisis sociales de aquellos años: las temáticas de la figura de la mujer, la clase media argentina, cuestiones puntuales acerca de los conflictos internacionales y nacionales, la violencia, la educación, etc. Hoy por hoy esta historieta es recontextualizada y resignificada por esos temas que siguen vigentes

En síntesis podemos ver cómo esta historieta actúa como un texto de humor que genera y transmite significados múltiples que se devienen todo el tiempo en sus seguidores. Cada lector podrá observarla desde su propia lectura, para ello tenemos en cuenta que en la historieta *todo* es legible (Barthes, 2013). Cada lectura revierte significados posibles, en donde los recursos del humor son una estrategia que vuelve al texto actual desde los '60. Su lectura y disfrute no ha decaído sino que mediante las nuevas formas de comunicación –como las redes sociales– se la sigue apreciando, reactualizando y releendo.

Bibliografía

- BARTHES, R.:** “Sobre la lectura” en *El susurro del lenguaje*. Buenos Aires. Paidós. 2013.
- BERGSON, H.:** “De lo cómico en general. Lo cómico de las formas y lo cómico de los movimientos. Fuerzas expansivas de lo cómico” en *La Risa*. Buenos Aires. Editorial Losada. 1943
- COSSE, I.:** *Mafalda: historia social y política*. Buenos Aires. Fondo de cultura económica. 2014
- FLORES, A.:** *Políticas del humor*. Córdoba. Ferreyra Editor. 2000
- HUIZINGA, J.:** “Esencia y significación del juego como fenómeno social” en *Homo Ludens*. Buenos Aires. EMECÉ Editores. 1968
- LAVADO, J. S.:** *Toda Mafalda*. Buenos Aires. Ediciones La Flor. 2014
- ROSA, N.:** “Lectura impropias” en *La lengua del ausente*. Buenos Aires. Biblos. 1997.
- SCHEINES, G.:** *Juego inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires. Eudeba. 1998
- STEIMBERG, O.:** *Las semióticas de los géneros, de los estilos, de la transposición*. Buenos Aires. Eterna Cadencia. 2013
- ZUBIETTA, A.:** *Cultura popular y cultura de masas*. Buenos Aires. Paidós. 2000.

Eje B - Estudios del lenguaje

Se proponen trabajos en torno a las problemáticas de la lingüística crítica, la sociolingüística y las políticas lingüísticas. Gramática, morfología, léxico y sintaxis. Análisis del discurso y pragmática. Filosofía del lenguaje y actos de habla. Alfabetización en fronteras.

“Análisis crítico de los discursos del peronismo fundacional”

Báez Borello, Nair Micaela

nairborello@gmail.com

La política desata rivalidades que se manifiestan, la mayoría de las veces, en la retórica de las campañas políticas, en el que un candidato con su partido respectivo, luchan constantemente por imponer su praxis discursiva. Es una agonía constante en la que la retórica verbal saca a relucir toda su artillería sintáctica, en donde, la dimensión antagónica se encuentra siempre presente. (Mouffe, 2014:27)

La importancia del análisis del discurso político es la construcción del adversario y la manera en que interviene en la producción de sentido formulando mecanismos argumentativos que se instalan cómodamente en otras áreas de los discursos sociales (Mangone-Warley, 1994:9)

El primer corpus seleccionado para esta ponencia circuló en una época histórica de gran levantamiento popular, algunos analistas políticos señalan que fue el punto de inflexión que llevó al coronel Juan Domingo Perón (1974-1952) el 23 de Febrero de 1946 a su primera presidencia. Aquella “propaganda” postulaba a un otro enemigo, el ex embajador de EE.UU Spruille Braden, que arremetiendo una consigna eliminatoria acusaba a Perón de establecer alianzas nazi-facistas con el fin de que esas doctrinas invadieran la nación argentina así como también el continente americano

Tales consignas aparecieron en las portadas de los periódicos nacionales y otras disponibles en algunos lugares públicos para su consumo efímero y eficaz de persuasión (en un banco de la ciudad de Bs As como lo demuestra una de nuestras publicidades analizadas)

El modo de circulación rápida y la economía discursiva de gran impacto sitúan a las dos primeras textualidades como *panfletos políticos* en el que se destaca una frase-consigna a la manera de un encabezado, que se disponen a la lectura rápida planteando un llamado a la acción y poniendo, en primer plano, la confrontación y la polémica (Magnone- Warley ,1994:35)

El segundo corpus empapeló las calles de Buenos Aires en los últimos meses del año 2014 informando al pueblo la amenaza de una entidad financiera norteamericana llamada coloquialmente *fondos buitres* que le impedirían, por el capricho de un *juez senil* de apellido Griesa, pagar la deuda externa al país generando nuevamente la dicotomía imperialismo vs nacionalismo.

Allí estaríamos frente a un modo diferente de tipología textual denominado *Afiche político* que busca todos los espacios y huecos de la ciudad, con su disposición tipográfica, para captar la mirada del transeúnte en forma de gigantografías y con una acentuada iconografía nacionalista (1994:46)

Los corpus seleccionados se clasifican en un *género secundario*, cargado de una compleja ideología partidaria, consignado en el tipo textual del *discurso político*, que se ubicaría en el nivel de la hegemonía y de la dominación ideológica que constituyen los efectos sociales de la significación (1994:27)

Braden o Perón- Griesa o Cristina

Ningún discurso es inocente; todos encierran valoraciones ideológicas y son parte de dispositivos de poder que encubren pistas ideológicas que deberían ser descubiertas por el analista al descifrar puntos de vista sobre la acción en la enunciación.

Por ello en este análisis partiremos encontrando las marcas léxicas, sintácticas y semánticas comunes a ambas publicidades para luego develar sus ocultas intenciones.

El denominador común que comparte la publicidad peronista y Kirchnerista es la forma sintáctica del nexo disyuntivo “o”: *Braden o Perón es la disyuntiva del 24 de febrero... O estas con Cristina o estas con los yanquis.*

Desde el aspecto gramatical el nexo disyuntivo “o” cumple la función de indicar una opción o elección. O elegimos el imperialismo o elegimos el nacionalismo pero ¿realmente en el discurso político el enunciatario tiene la libertad de elegir sin alguna pérdida o costo específico? Para respondernos a esta pregunta Foucault nos es de vital insumo para nuestro análisis.

Él autor supone que *en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y terrible materialidad* (Foucault,1970:19).

Braden o los yanquis son el otro negativo, el otro temible que tiene el poder de mover los hilos del peligro creando una atmósfera de temeridad. Lo verificamos explícitamente en esta publicidad callejera en la que la enunciación instala el terror al enunciatario: *Griesa quiere tu casa, tu trabajo y tu comida.*

Así, por medio de la lexicalización de sustantivos comunes concernientes al campo semántico de la cotidianeidad y mediante la enumeración sintáctica, el enunciador le advierte al

argentino medio trabajador de que si no toma conciencia patriótica ese adversario arrasará con los bienes de primera necesidad que el gobierno de turno les proveyó hasta el presente.

Los verbos en presente del indicativo en segunda persona del singular que apuntan al juez con nombre propio; advierten que hay un marco enunciativo narrativo o experiencial en la que la enunciación cuenta lo que ese personaje trama hacer con las pertenencias del pueblo, y en forma solapada, con las ganancias simbólicas de la década ganada.

Ya pudimos anticipar el mecanismo encubierto de la enunciación en ambas publicidades y la función sintáctica que cumplió el nexos disyuntivo “o”. En la enunciación no existe, paradójicamente la chance de elegir entre una opción o alternativa entre patria o buitres entre Braden, el yanqui o Perón, el coronel.

El presente es el tiempo verbal en el cual, el argentino deberá actuar tomando las riendas del país que pertenece a todo aquel que habita, no que quiera habitar (como el imperialismo) el suelo argentino.

Hay que eliminar la opción incompatible con la patria, casi subversiva, que acecha a la clase trabajadora y los empuja de la casa-patria *tomada* y a los enemigos que cometieron el acto atroz. En el pasado fue Braden y en el presente es Griesa.

El paralelismo lexical y sintáctico del nexos disyuntivo más el verbo en presente del indicativo refuerza la idea de pertenencia partidaria a la democracia persuadiendo al enunciatario, mediante categorías imperativas, a tomar partido por Cristina porque si abandona al gobierno tendría todas las de perder pero la enunciación, sin embargo, alertó al destinatario los riesgos fatales que los yanquis tramam contra el argentino medio.

Vote con conciencia de argentino.

Braden o Perón es la disyuntiva del 24 de febrero vote con conciencia de argentino que no lo acusen mañana sus hijos. Desentrañar cuál es el múltiple efecto de sentido que agita y vocifera este enunciado es el análisis que perseguiremos a continuación.

Desde el aspecto lexical la definición de la palabra *disyunción* refiere a la toma de decisión entre dos alternativas, entre las cuales, hay una por optar y otra a descartar. Allí el componente semántico cumple la misma operación que la modalidad sintáctica del nexos “o” analizado anteriormente.

En el enunciado el gentilicio es escrito con mayúscula. En la relación interlocutiva el argentino es un protagonista que posee una conciencia nacionalista que igualaría a la conciencia de clase de los obreros de la revolución industrial. Allí la acción indiscutible que el

enunciatorio argentino debe llevar a cabo es defender la patria, a través del sufragio, para desterrarla de la presente intromisión imperialista. Ello requiere de una misión épica para evitar que los futuros hijos de la nación no lo acusen señaléticamente con el dedo por la irresponsabilidad de la que no debieran ser parte.

La modalización enunciativa está compuesta por los tiempos comentativos de la enunciación discursiva. El presente de indicativo sitúa un hecho contemporáneo que está aconteciendo y en el que hay que actuar prontamente.

La disyuntiva es ahora, hay que sufragar para sacar del juego del poder al adversario que pone en peligro los bienes concretos y simbólicos de la nación argentina territorio en donde habitarán la descendencia de la clase trabajadora y, por tal motivo, el país tendrá que estar liberado para darles la bienvenida.

El futuro indefinido del verbo *condenen* no es más que un presente proyectado hacia el porvenir que implica prescripción, obligación y certeza (Lozano. Peña Marín, 1982:3). La certeza es la patria, la obligación es tomar conciencia de argentino mediante el sufragio para prescribir las órdenes imperiales del temible Braden.

La publicidad anterior alterna y dialoga con otros enunciados. Este es uno de los rasgos pertenecientes a los mecanismos de la enunciación. La alteridad es constitutiva del sentido que hace a la lengua funcionar y esa alteridad alberga la memoria de los sentidos y de la interdiscursividad.

Entonces ¿qué es la interdiscursividad. Nos pregunta el lingüista brasileiro Guimarães. Él responde que *el interdiscurso se define como una relación entre discursos que a su vez está constituido por los efectos de la memoria y de lo presente* (Guimarães, 1989:101).

Una hipótesis analítica nos lleva a deducir que la frase *Vote con conciencia de Argentino* pudo haber sido la posición interdiscursiva que Perón significó el día de la proclamación de su candidatura el 18 de febrero de 1946... *La disyuntiva en esta hora trascendental es ésta o Braden o Perón. Por eso glosando la inmortal frase de Roque Sáenz Peña, digo: sepa el pueblo votar* (Poderti, 2013:89). La memoria histórica y la polifonía de otros enunciados denotan en el discurso peronista ecos de las relaciones interdiscursivas que aparecen en el seno de las relaciones sociales.

Ud votará en contra Braden... y un infinito número de corporaciones comandadas por aquél. La posición del enunciador es la de un colectivo individual que opera como el jefe máximo de la oposición antiperonista y es ideólogo de la unión democrática (nombre del partido de la auténtica oposición electoral de Perón).

De esta manera el destinatario no votará a un solo candidato el 24 de febrero sino a una batahola de enemigos que conspirarán un encubierto golpe de estado a la patria.

Argentina que Nace con Perón (sin corrupción y sin pobreza) nos remite a la anulación de toda la política realizada en gobiernos anteriores. La Argentina para la enunciación es un niño que nace sin una identidad propia y que el padre de la nueva patria será el encargado de designarle.

El primer acontecimiento que un padre le asigna a un hijo es la adopción de un nombre propio. Nombrar fija identidades y relaciones y liga a esta nueva criatura con la sociedad. El nacimiento de un niño es un acontecimiento importante en sí mismo, pero el infante no tiene a su alcance el lenguaje u otros sistemas de significación (AA.VV, 1983:235). En conclusión el nombre que el coronel le dará a la nueva Argentina no será ni *yanqui ni marxista* sino peronista.

Bibliografía

AA.VV. (1983) *Lenguaje y control*. FCE. México

BAJTIN, M. (1982): “El problema de los géneros discursivos” en *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI editores, Bs As

GUIMARÃES, E. (1989): “Enunção e História”, en *Historia e Sentido na Linguagem* Pontes: Campinas.

MAGNONE, C. – WERLEY, J. (1994): “El discurso político” en *El discurso político del foro a la Televisión*. Biblos, Bs As.

MOUFFE, C. (2014): *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Bs As, Fondo de Cultura económica.

LOZANO, J. - PEÑA-MARÍN, C. - ABRIL, G. (1982): *Análisis del Discurso. Hacia una Semiótica de la interacción Textual*. Madrid, Cátedra.

PODERTI, A. (2013): *Perón la construcción del mito político (1943-1955)*. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Cs de la Educación. Doctorado en Historia.

SIGAL, S.- VERÓN, E. (2003): *Perón o muerte*. Bs As. EUDEBA.

Fuentes documentales:

Primer corpus disponible en <http://www.diarioregistrado.com/politica/la-ciudad-amanecio-con---ayer-braden-o-peron--hoy-grieta-o-cristina-- a54a7664942b51e2eea01521f>

Segundo corpus disponible en <http://www.lavoz.com.ar/politica/aparecieron-afiches-con-la-consigna-ayer-braden-o-peron-hoy-grieta-o-cristina>

Políticas lingüísticas: el caso Paraguay.

Escher, Teresa C.

teresaescher17@yahoo.com.ar

Lengua y sociedad.

Toda comunidad comparte al menos una variedad lingüística (según Fishman), que sirve para que sus miembros puedan comunicarse, relacionarse y transmitir, de generación en generación, sus costumbres y su cultura. Con respecto a una nación, se busca tomar a una lengua (o más) como la común de todos los habitantes. Esta servirá para impartir la educación, para el comercio, y para los demás usos de carácter público, a esa lengua la conocemos como lengua oficial o estándar.

Ahora bien, esto no quiere decir que no existan otras variedades lingüísticas dentro de un mismo territorio. Pues en muchos países se comparten más de una variedad; Argentina, por ejemplo, tiene como oficial al castellano, pero en su vasto territorio se hablan las variedades de los inmigrantes, las de los pueblos originarios y otras, producto de las lenguas en contacto (como el portuñol en el caso del español-portugués).

En lo que refiere al continente americano, se conocen diferentes variedades de lenguas nativas. La República del Paraguay, desde la reforma constitucional de 1992, reconoció una lengua indígena como oficial, el guaraní (además de que contaba con la lengua de la colonización, el español). Si bien, que se le haya asignado estatus de lengua oficial al guaraní, la legitima y valoriza, debemos reflexionar sobre dicho estatus, si realmente ha llegado a poseerlo, porque las relaciones entre las lenguas no son amenas, y más aún cuando el poder estatal influye sobre ellas.

La(s) lengua(s) y las políticas lingüísticas.

Las acciones y decisiones del hombre sobre la o las lenguas se han llevado a cabo permanentemente. Desde siempre el Estado ha intervenido en la elección y el uso de tal o cual lengua. Lo que conocemos como *política lingüística* es una *determinación de las grandes opciones en materia de relaciones entre la lengua y la sociedad...* (Calvet, 1996: 5) y su puesta en funcionamiento, la *planificación lingüística* es tomada en un sentido económico y estatal: como una *determinación de objetivos y los medios necesarios para alcanzar esos objetivos* (Ob. cit.: 9). Dicha planificación puede efectuarse a nivel del *estatus* (intervenciones en las funciones de una lengua) o en su *corpus* (intervenciones en la forma de una lengua).

Las políticas lingüísticas se pueden llevar a cabo mediante dos gestiones: *in vivo* e *in vitro*. La primera se da por parte de los hablantes respecto al uso de una lengua y las maneras con que resuelven día a día sus problemas de comunicación; mientras que la segunda refiere a la acción del Estado como dispositivo de poder para tomar decisiones sobre las lenguas e implementarlas.

El caso de las políticas lingüísticas en Paraguay ha sido muy estudiado en los últimos años. Principalmente por Bartomeu Meliá, un lingüista que se ha dedicado y aun se dedica a estudiar la cuestión en dicho país.

Si bien el guaraní siempre existió en América Latina, y desde siempre fue hablado, su reconocimiento y asignación de estatus de “lengua oficial” se dio a fines del siglo XX en la Constitución del Paraguay; contando dicho país con dos lenguas como oficiales en todo su territorio.

Para analizar la política lingüística paraguaya del guaraní y su relación con el español, nos centramos en la gestión *in vitro*, a partir de la Constitución de 1992, teniendo en cuenta las intervenciones en el estatus y en el corpus de la lengua.

Complejidades en el transcurrir del tiempo. Planeamiento lingüístico del Estado: estatus de la lengua.

Es importante conocer la complejidad del tema cuando hablamos del guaraní. Según Meliá existen 20 familias lingüísticas en el Paraguay; el guaraní pertenece a la familia Tupí-guaraní, que estaría conformada por 26 lenguas diferentes, de las cuales se presentan 7 variedades en el Paraguay (Cfr. Meliá, 2010: 14)

Según Meliá las lenguas indígenas eran habladas en todo el territorio paraguayo antes de las invasiones españolas. Durante el proceso de colonización se mantuvo (con dificultades) y, como vemos, perdura hasta el día de hoy. Pero la Independencia del país no se hizo en esta lengua, sino en español. Esto se debió a la asimetría que han tenido las lenguas indígenas en relación a la lengua de los colonizadores y que, como veremos, no ha cambiado en demasía. Como sostiene Meliá: *La paradoja consiste en que, después de medio siglo de independencia, tenemos un Estado lingüísticamente castellanizado en un pueblo enteramente guaranizado* (S/D: 13)

Resulta contradictoria la compleja situación en la que se encuentra una lengua que tiene sus raíces, desde los principios, en los pueblos primitivos y que no ha dejado de luchar por su permanencia, prolongación en el tiempo, aceptación y reconocimiento.

Si bien hoy se habla de “lenguas oficiales” o “cooficiales” no debemos ignorar la situación real en la que se encuentra el guaraní. Una lengua que desde siempre contó con gran número de hablantes, pero que no recibió el lugar que le correspondía en la dinámica de la sociedad colonizada por los españoles.

En el transcurso del tiempo algunas miradas hacia las lenguas indígenas fueron cambiando; ya sea por intentar integrar las prácticas culturales (el reconocimiento de la lengua y cultura guaraní como parte del territorio), o para realzar y reforzar unas prácticas determinadas (aceptación del guaraní pero con planificaciones lingüísticas deficientes). Lo cierto es que revisar esa “inclusión” es necesario para entender las relaciones entre las lenguas y su rol y funcionamiento en la sociedad.

Si tomamos la Constitución Nacional de 1992, podemos ver que el Estado dedica el Capítulo V a la inclusión y derechos de los pueblos originarios. En el primer artículo los reconoce: “Artículo 62 – De los pueblos indígenas y grupos étnicos: *Esta Constitución reconoce la existencia de los pueblos indígenas, definidos como grupos de cultura anteriores a la formación y organización del Estado paraguayo.*

Al reconocerlos como parte del Estado, la Constitución dispone incorporar el guaraní como lengua oficial. Así, vemos en la tercera parte, Artículo 140:

El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y de otro. Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación.

Queda explícito que el país cuenta con dos lenguas con el mismo estatus de oficialidad. Se presenta así la política lingüística de este país; en la cual se ve la inclusión de la lengua guaraní y su reconocimiento a nivel del castellano.

De 1992 hasta hoy, han pasado 23 años desde que el guaraní fue reconocido por parte del Estado; El poder estatal se responsabilizó de la implementación del guaraní. En palabras de Meliá:

El estado tiene la obligación, según la Constitución, de asegurar el deber y el derecho de la sociedad paraguaya para que pueda optar, no solo por el castellano, sino también por el guaraní con toda libertad, según sus necesidades, según sus conveniencias y aun por puro gusto. (Meliá, S/D: 9)

Suponemos que cuando un país se asume como bilingüe, los hablantes tienen esa libertad de elegir qué lengua usar, cuándo y dónde. Pero las planificaciones lingüísticas giran en torno más bien a una castellanización de los guaraní-hablantes que de un bilingüismo general en lo

referido al sistema educativo. (Cfr. Meliá, 2002: 93). Podemos dar cuenta de esta predominancia de español, analizando las aplicaciones de las políticas lingüísticas del guaraní.

Instrumentos de Planificación: Leyes y equipamiento lingüístico. Lengua y educación.

En la Constitución, además de oficializar el guaraní, el Estado se propone defender y disponer de educación a los pueblos originarios, respetando sus decisiones y su cultura. En el Artículo 66 podemos ver: *El Estado respetará las peculiaridades culturales de los pueblos indígenas especialmente en lo relativo a la educación formal (...)*

Ahora bien, luego de accionar sobre el estatus de la lengua guaraní, volviéndola oficial junto al español, el Estado debe proveer los medios necesarios para que esa lengua ingrese en los usos y dinámicas de la sociedad a la que pertenece. Para ello, el poder estatal cuenta con especialistas en el área; una vez que se hayan creado políticas lingüísticas (en este caso dotar de estatus oficial al guaraní) es necesario aplicarlas por medio de los instrumentos de la planificación, estos son las leyes lingüísticas y los equipamientos para la lengua, ya sea para su uso en el ámbito público (estatus) o respecto a la misma lengua (su corpus).

Entonces, al declarar en la Constitución que el país cuenta con dos lenguas oficiales, el Estado promueve el respeto por la lengua materna, ya sea el español o el guaraní, pero promoviendo la enseñanza de ambas lenguas. Así, en el capítulo VII, artículo 77 leemos:

La enseñanza en los comienzos del proceso escolar se realizará en la lengua oficial materna del educando. Se instruirá asimismo en el conocimiento y en el empleo de ambos idiomas oficiales de la República.

En el caso de las minorías étnicas cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales.

Si nos quedamos solamente con lo propuesto por la Constitución, podemos creer que ambas lenguas (guaraní-español) gozan del mismo prestigio y lugar en el sistema educativo, pero si tenemos en cuenta algunos críticos, especialistas en el tema, damos cuenta de otra realidad. Tal es el caso de Bartomeu Meliá, que sostiene: *Ese bilingüismo raramente ha promovido el aprendizaje del guaraní por el castellano hablante, mientras que se da la inversa, que el monolingüe guaraní acepta si el castellano. Son los guaraní-hablantes que pasan a ser bilingües* (Meliá, 2012: 93).

Como podemos ver, sin una planificación efectiva las políticas lingüísticas no pueden ser implementadas, es necesario tomar decisiones y aplicarlas. El Estado puede, por ejemplo, generar planificaciones a nivel del sistema educativo, para promover el aprendizaje del guaraní, para que no suceda el bilingüismo inverso, del que nos habla Meliá. Actuar sobre una

lengua a nivel de su estatus y su corpus es una tarea muy ardua que requiere compromiso por parte del Estado y también de los mismos hablantes.

Proyecciones y desafíos. Tareas pendientes.

Si bien la lengua guaraní finalmente recibió el lugar que le correspondía en el documento oficial del Paraguay, todavía queda mucho por hacer en lo relacionado a su lugar en las instituciones de la sociedad paraguaya. La lengua ha podido ingresar al sistema educativo, ya que se ha implementado su enseñanza, pero el Estado acepta la primacía del español y no la igualdad del guaraní (Cfr. Meliá, 2002: 91). Es necesario derribar los prejuicios que la sociedad tiene en cuanto a la lengua (por ser indígena) para que el guaraní ocupe el lugar de lengua cooficial junto al español.

Aún queda mucho por hacer si se quiere hablar de multiculturalidad y bilingüismo. Para que ambas lenguas gocen del mismo estatus en la vida pública, el Estado debe incluir en su agenda de prioridades, la revisión de sus planificaciones lingüísticas sobre la enseñanza y uso del guaraní. Para no correr el riesgo de que el español acabe por reemplazarlo, ya que, según Meliá: *La teoría del bilingüismo (...) no conduce al bilingüismo, sino a la sustitución. Esa es la verdad* (Ob. cit.: 93).

El guaraní siempre estuvo; sobrevivió a la colonización española, y hoy sigue luchando por su permanencia y reconocimiento. Estamos en el siglo XXI, y aún hay tareas pendientes y desafíos que solo se pueden lograr si se le atribuye al tema la importancia que requiere.

Bibliografía

CALVET, L.-J.: *Las Políticas Lingüísticas*. Edicial, Bs. As. 1997.

Constitución Nacional del Paraguay (1992). Asunción.

FISHMAN, J. (1995): *cap. I; II; III; IV: En Sociología del lenguaje*. (Madrid, Cátedra. Pp. 33 a 59; 120 a 132.

MELIÁ, B. (S/D): “El español en convivencia con las lenguas indígenas de América. La crisis del bilingüismo en Paraguay.” *Academia Paraguaya de la Lengua Española*. Paraguay. Pág. 1-10. Disponible en: http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/33/melia_bartolomiu.htm

-----: “El guaraní desde que el Paraguay es independiente”. Pag. 39-54. En: <https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBsQFjAAahUKEwixor2k5ezIAhVJDpAKHXIPAlw&url=http%3A%2F%2Fwww.cervantesvirtual.com%2Fobra%2Fel-guarani-desde-que-el-paraguay-es->

[independiente%2Fdc6-11e2-b417-000475f5bda5.pdf&usg=AFQjCNEvYsH-2JfJqOAEA11i7UHTSEYv9Q](http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista2/89-94.pdf)

----- (2002): “La interculturalidad y la farsa del bilingüismo”. *Abehache*, año 2, n° 2. Primer semestre. Pág. 89-94. Disponible en: <http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista2/89-94.pdf>

Versión impresa en: *Pasado, presente y futuro de la lengua guaraní*. Colección de la Biblioteca paraguaya de antropología, v. 74, editado por Ceaduc. Asunción, 2010.

----- (2010): “Lenguas indígenas en el Paraguay y Políticas Lingüísticas”. En *Currículo sin frontera*. Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch- CEPAG- Paraguay. Vol. 10, n° 1. Pág. 12-32. Disponible en: www.curriculosemfronteiras.org

-----: “Pueblos indígenas en Paraguay y violación de derechos humanos” en *Los haché del Paraguay: discusión de un genocidio*. Iwgia. Noviembre del 2008. Pág. 135-146. Disponible en: http://www.iwgia.org/iwgia_files_publications_files/0295_ache.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA: *Educación bilingüe en el sistema educativo: el respeto por la lengua materna*. Publicado por Daisy Sanabria - 29 de Junio de 2015. Disponible en: http://www.mec.gov.py/cms_v2/entradas/295878-educacion-bilingue-en-el-sistema-educativo-el-respeto-por-la-lengua-materna

Prácticas de alfabetización: enfoque en la adquisición de la lectoescritura

Spaciuk, Mariana

mariana.spaciuk@gmail.com.ar

Una pedagogía de la lectoescritura pasa también por la calidad de lector y escritor del propio maestro. Lo que él haga en relación con la lectura y la escritura dependerá no sólo de lo que él sepa sino de lo que sea. (Daviña, 1999: 9)

Este trabajo surge a partir de un análisis realizado en la cátedra Lingüística II, llevado a cabo en la unidad número uno, titulada “Pragmática”. El mismo intenta dar cuenta cómo se llevó a cabo el proceso alfabetizador de un niño de 5 años de edad, en un cuaderno de Primer Grado. La elección de este corpus en particular resulta relevante para dicho análisis ya que, considerando el auge de la psicogénesis durante los años ‘90, se puede ver cómo aún la docente continúa utilizando métodos tradicionales los cuales se oponían a dicho modelo. Considerando este punto, para la realización del análisis nos centramos en la observación de la metodología utilizada por la educadora del niño.

En relación a esto, se tendrá en cuenta los postulados de Lila Daviña, autora que permite con su trabajo, abrir líneas de análisis críticos sobre la adquisición de la lectoescritura en el material alfabetizador. Resulta interesante poner foco del análisis en esta situación de enseñanza ya que la misma *es instrumental en el aprendizaje de otros conocimientos* (Daviña, 1999: 14). También se traerán a colación aportes de Bruner que resulten fundamentales en la adquisición del lenguaje y que guarden relación con el proceso alfabetizador en cuestión.

En principio, siguiendo a Daviña, entendemos la alfabetización como la capacidad de hablar, escribir, leer y pensar en forma crítica y productiva; lo que implica una interacción del sujeto con el entorno en el que se lee y escribe, es decir, con la realidad del mundo y sus necesidades.

De este modo, enmarcado dentro de la alfabetización y continuando con los aportes de la autora, el proceso de la lectoescritura es tanto lingüístico como social; una práctica cultural que se construye generalmente dentro de la cotidianeidad escolar. Se inscribe, de esta manera, en un marco de adquisición y desarrollo lingüístico, comprendiendo los dominios de hablar, escuchar, leer y escribir.

La autora postula que en relación a la lectoescritura, dentro del ámbito escolar, es importante el rol del maestro como *constructor de situaciones de aprendizajes* (Ob. cit.: 17). El mismo, debe tener dominio sobre todos los factores que intervienen en este proceso: *el sujeto que*

aprende, el objeto a aprender, el desarrollo del proceso y que al mismo tiempo reflexione sobre su propio rol en la interacción evaluativa (Ob. cit.: 17).

El material alfabetizador seleccionado para el presente análisis trata de un cuaderno de Primer Grado perteneciente al año 1997, de la Escuela n° 34 ubicada en la localidad de Tres Capones, la cual se encuentra en el cruce de dos rutas: la provincial N° 2, que la comunica al oeste con Azara y al este con Concepción de la Sierra, y la ruta provincial N° 202, que la conecta al norte con Apóstoles y al sur con Rincón de Azara y Barra Concepción. En ese entonces, esta localidad, representaba una zona mayormente rural y la mencionada institución educativa era la única que funcionaba. Es por ello, que vale la pena destacar que a quien pertenece el cuaderno no cursó el jardín de infantes sino que ingresó directamente a primer grado, debido a que en ese momento dicho jardín aún no funcionaba.

Con el objetivo de establecer un límite para el período de análisis, se ha decidido enfocar en los meses de abril al mes de julio, ya que es el momento de las primeras aproximaciones del niño a situaciones de lectoescritura.

En dicho cuaderno, y con respecto al ya mencionado rol del docente como “constructor de situaciones de aprendizaje”, utiliza determinadas formas de enunciar las consignas con el objetivo de orientar la adquisición de la lectoescritura: enunciados en primera persona del singular, tales como “Mis primeras letras”, o de tipo imperativo conciso y preciso, como “Busco, recorto y pego”, “Marco con rojo a A con azul la A”, “Adorno la letra E”, “Escribo la inicial”, “Encierro las vocales aprendidas”, dicha forma de enunciar se extienden hasta el final del año lectivo.

La docente comienza empleando la práctica de “grafismos”. Le presenta al alumno una serie de gráficos que contienen figuras con líneas punteadas a las que ellos deben seguir. Con el título “Mis primeras letras” inicia la enseñanza de las vocales. La manera en que procede es la siguiente: se presenta la letra al alumno en tamaño grande con el objetivo que la coloree, adorne, anime. Hecho esto, la consigna consiste en practicar en varios renglones las cursivas por un lado, las imprentas por el otro, es decir, se apela a la repetición con el objetivo de fijar contenidos. Luego de todo ello, bajo el título “Van de la mano”, la docente pretende que el alumno practique en varios renglones, y a lo que justamente apunta es que las letras estén unidas, una anticipación a la escritura de palabras.

Dado todo lo mencionado, se ponen en juego varios ejercicios de reconocimiento: en primer lugar, en palabras enteras se busca que el niño diferencie, con colores distintos (en este caso rojo y azul) las minúsculas de las mayúsculas por un lado; y las imprentas de las cursivas por el otro. En segundo lugar, se pide recortes de diarios o revistas de la letra aprendida para

pegarla en el cuaderno dentro de un gráfico hecho por la docente (como círculos o cuadros). Y, en tercer lugar, el uso de dibujos en el que, por ejemplo se presenta un conjunto de estos y se pide que escriban la letra inicial del nombre del objeto, o se escribe la letra y se pide que se realice un dibujo cuyo nombre empiece según corresponda la letra. En tanto va avanzando en la enseñanza de las vocales, nunca se deja de lado las ya aprendidas, es decir, lo que hace la docente es ejercitación incorporando las nuevas letras enseñadas.

De esta manera se hace evidente el uso de la repetición y el refuerzo, y con lo dicho anteriormente, una continuidad de saberes. Presentadas las vocales, las siguientes letras enseñadas (continuando con la misma metodología) son la M y la P. A las ejercitaciones ya mencionadas, lo que se añade es la práctica de cada una de estas dos letras unidas a todas las vocales, de allí la repetición tanto en cursiva como en imprenta de los monosílabos MA, ME, MI, MO, MU; y PA, PE, PI, PO, PU en varios renglones, intercambiando además con consignas lúdicas como el uso de flechas: la docente pide al alumno que una la consonante con cada una de las vocales y, al lado, que escriba la sílaba que se forma. Comienzan a escribir palabras como MAMÁ y PAPÁ, y además, en la práctica se incluye la copia de oraciones prefabricadas por la docente, siempre poniendo en juego tanto la imprenta como la cursiva.

Retomando los aportes de Daviña, *la lectoescritura más que una técnica implica formas de pensamiento* (Ob. cit.: 41). No obstante, aclara la autora que leer y escribir, tradicionalmente, eran considerados métodos que, según las habilidades perceptivas puestas en juego, podían considerarse sintéticos o analíticos. Parafraseando a Daviña, el niño debía pasar por un período de aprestamiento que en lo didáctico, el énfasis estaba puesto en componentes neuro-psicomotrices de los procesos de lectura y escritura.

De esta forma, tal como lo adelantamos, en el cuaderno seleccionado se hace visible el uso de uno de los métodos tradicionales de enseñanza, un posible enfoque alfabetizador en el que predomina el método sintético, ya que, siguiendo los postulados de Daviña, en este método se parte *de los elementos menores de la palabra (letras y sonidos) y llegan a ella mediante adiciones y combinaciones* (Daviña; 1999; 42) Es el método que se preocupa por la codificación; en cuanto a la lectura comienza de forma mecánica para luego pasar a la inteligente. Por otro lado, tal y como se ve en el corpus seleccionado este método *propone ejercicios de repetición y esfuerzo...* (Ob. cit.: 42) Dentro de éste, predomina lo que Daviña explica como método silábico, en el que se enseñan primero las vocales, como en el caso del corpus elegido, complementando algunas veces con ilustraciones. En éste las sílabas son

claves y después se pasa a las palabras o frases, como ocurre en el caso de las primeras palabras (MAMÁ y PAPÁ) que aparecen en el cuaderno. Es decir, se comienza de lo simple para luego pasar a lo complejo, como lo hace la docente, de las sílabas MA, ME, MI, MO y MU, comienza por ejemplo con la palabra MAMÁ, seguida de frases como MI MAMÁ ME MIMA; en éstas frases, continúa buscando una repetición por parte del aprendiz.

Como lo anticipamos, los planteos de Bruner que dan cuenta de la adquisición del lenguaje, bien pueden aproximarse a la adquisición de la lectoescritura. Según el planteo del nombrado autor, este proceso se da tanto por un componente biológico como por un componente social. Es decir, el niño posee una capacidad biológica pero la misma requiere de una interacción social para desplegarse.

Bruner explica que el niño crea una forma de comunicación con su madre lo que le permite construir una realidad compartida y de esta manera desarrollar esta capacidad, complementando lo que denomina un Mecanismo de Adquisición del Lenguaje con un Sistema de Apoyo de Adquisición del Lenguaje. Es en este punto donde cabe relacionar a la docente como “apoyo social” del niño para adquirir la lectoescritura, plasmado por las diferentes metodologías pedagógicas utilizadas. Desde la práctica de grafismos hasta la copia de oraciones prefabricadas acompañadas por ejercicios de repetición, ilustraciones, etc., todo ello conforma al docente como ese agente social que necesita el niño para moldear las capacidades biológicas con las que cuenta. Bruner propone que una de las herramientas que el niño necesita para lograr fines es otro ser humano, claro reflejo se da en la situación de adquisición de la lectoescritura dentro del aula.

El docente funciona como andamiaje, como un “marco rutinario” en términos de Bruner, guiándolo de manera general dentro del aula y de manera particular con el uso de consignas como “van de la mano”, o con la ayuda de pistas como el uso de ilustraciones para poner en práctica las letras aprendidas, demarcando, dicho sea de paso, la diferencia entre mayúsculas y minúsculas.

De esta forma, se puede divisar un mínimo paralelismo entre la adquisición del lenguaje y la adquisición de la lectoescritura, no obstante, y en concordancia con la autora, este método que utiliza la docente guía de manera directiva el desarrollo del niño ya que el mismo se limita a la copia, repetición y refuerzo de lo enseñado, lo cual se mantiene a lo largo de todo el ciclo lectivo.

Vale destacar que lo expuesto son apenas mínimas aproximaciones de un tema tan amplio como lo es el de la adquisición del lenguaje y de la lectoescritura. Resulta interesante seguir

indagando en el mismo para percibir en la manera en que el niño interactúa con este objeto de conocimiento y, además, en las metodologías utilizadas por las docentes considerando los diferentes enfoques. Desde este punto, además analizar y considerar qué métodos se utilizan actualmente y, si dentro de alguno de ellos, persisten aún rasgos de los llamados tradicionales.

Bibliografía

Teóricos:

BRUNER, J. (1995): *El habla del niño*. Paidós, Bs. As. (Cap. 2 y 6)

DAVIÑA, L. (1999): "Adquisición de la lectoescritura". *Revisión crítica de métodos y teorías*. Homo Sapiens, Edic. Santa Fe.

Corpus:

Cuaderno de Primer Grado (1997). Escuela n° 34.

Eje C - Prácticas pedagógicas, entramados disciplinares

Se proponen trabajos en torno a la reflexión pedagógica y la Didáctica. Conversaciones sobre la enseñanza de la lengua y la literatura. Currículum y planificación. Prácticas y sujetos de enseñanza. Lectura y escritura en la escuela. Análisis de experiencias innovadoras.

El conversatorio de la práctica en la escuela media

Arce, Micaela

micaela_arce29@hotmail.com

Antes de adentrarnos en los avances investigativos del equipo, es necesario aclarar que este espacio de reflexión y análisis es una continuidad de las indagaciones iniciadas dentro del proyecto: *El profesor de Letras en el umbral de las prácticas* (2010-2014), coordinado por Mgter. Claudia Mariana Santiago, con el objetivo de indagar sobre la configuración del perfil del profesor en Letras de la UNaM.

Los interrogantes y las demandas surgidas tanto de las prácticas como del marco teórico, hicieron necesaria la extensión de la mirada más allá de las experiencias de las residencias en la escuela media para conocer el quehacer del docente en las horas de lengua y literatura en distintos puntos de la provincia de Misiones. Esta acción es la que enmarca el proyecto: *Prácticas de enseñanza de los profesores de letras de la UNaM en la escuela media de la provincia de Misiones: Cartografía y sistematización crítica de experiencias* (2014-2016).

Dicho proyecto permitió llevar adelante el Proyecto de extensión “Jornadas de transferencias con egresados” (2013-2014-2015) que convocó a profesores en Letras con la consigna de compartir sus relatos sobre la enseñanza lengua y literatura en distintos contextos. Se los invitó para reflexionar críticamente sobre las prácticas reales, las concepciones, marcas institucionales y las metodologías vigentes en la enseñanza como parte de una mesa de diálogo que pretende fomentar construcción colectiva del perfil del docente como investigador en sus propias prácticas y como productor de conocimiento valioso para la sociedad. Además, con sus aportes nos ayudarían a la progresiva construcción de una cartografía de las diversas prácticas actuales en la provincia que podrán ser presentadas en otra ocasión.

Reflexiones investigativas: volver a mirar las prácticas.

Una de las primeras acciones como equipo de investigación fue la sistematización del corpus de teoría y análisis a través de la elaboración de informes de lecturas, revisión y seguimiento de las narrativas construidas por los practicantes y acompañamiento en el proceso de intervención. Como el campo de la enseñanza es sumamente complejo, se establecieron dimensiones específicas para cada investigador: escritura (Cristian Diaz), lectura (Carlina Demarchi) construcción de consignas (Liliana Graef) y literatura (Micaela Arce).

Nuestras indagaciones intentan comprender concepciones, huellas y tradiciones que definen el rol docente a través de los recortes textuales, mediaciones, consignas y evaluaciones propuestas en el aula; con lo cual intentaremos desnaturalizar las representaciones incorporadas en el perfil del docente de lengua y literatura, las marcas de su biografía escolar, la apropiación del objeto de estudio, la concepción del otro y cómo se concibe la enseñanza y aprendizaje de esta área.

Reflexión acción: Conversatorios en la práctica.

En esta ocasión presentaremos algunas aproximaciones en torno a las narrativas de los practicantes y los aportes producidos durante los conversatorios dentro del Seminario específico como parte de las prácticas metarreflexivas que intentan socializar y desnaturalizar escenas y concepciones presentes en las primeras experiencias dentro del rol docente. Esta *praxis* educativa se pretende superadora de la dicotomía teoría-práctica a través de espacios de diálogo y debate tanto entre practicantes como con el equipo de cátedra. Por ello se adoptó la dinámica de los Conversatorios en el aula, como metodología que habilita la reflexión crítica sobre la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina:

G: Hay que pensar en la forma de que se enganchen...

L: pero... ¿Cómo hago atractiva mi clase? ¿Cómo haré para que el alumno no se aburra en mi hora? No se me ocurre... ¿cómo hacer para dar una clase de sustantivos que sea linda?²³

Lejos de tratarse de un momento de catarsis o evaluación, los conversatorios dan lugar a la puesta en común de diferentes interrogantes propios esta etapa. En el primer encuentro con los practicantes 2015 abrimos el conversatorio tratando de indagar acerca de cuáles eran las expectativas sobre la cátedra y sus prácticas:

G: Estaba con mucho miedo. Ayer tenía muchas expectativas y hoy veo que no parece tan malo como dicen. Está bueno que avisen sobre el tiempo y requerimiento que demandará.

S: Tengo muchas expectativas en esta etapa. Tengo mi hermano que se quedó 3 veces libres en un año y no quiere saber nada de ir a la escuela. Yo sé que seré profesora y me preocupa que el día de mañana también tendré que encontrarme con casos similares...no sé cómo yo podría hacer algo diferente en mi ejercicio docente...

F: Siento duda en cuanto a la transposición didáctica y como se supone que vamos a hacer para enseñar todo ese bagaje teórico en un aula de secundaria... Me pasó de hacer una suplencia en la cual se trabajaba con un cuadernillo con ejercicios para completar listas

²³ Registro Conversatorio. 2015. Práctica Profesional Específica.

de agudas, graves y esdrújulas y digo: ¿Por qué tengo que enseñar eso si en la universidad estamos tan avanzados con el análisis del discurso?

Estos aportes resultan fundamentales para conocer a nuestros practicantes y sus demandas porque consideramos que la configuración del perfil docente no implica sólo la formación universitaria sino también la biografía escolar, contexto cultural y las distintas experiencias que lo constituyen como sujeto y ponen de manifiesto la heterogeneidad propia de cada grupo social.

En la apertura del Seminario 2015 recibimos la visita del Dr. Gustavo Bombini²⁴ quien es un importante referente de nuestro marco teórico que nos ayudó a pensar esta compleja problemática de la enseñanza y sus dimensiones:

B-¿Cómo fue el salto a la escritura? ¿Nosotros somos profesores y no sabemos cómo se puede hacer eso de escribir? ¿Qué pedimos y qué evaluamos de la escritura?

S: El problema de la escritura es que nos bloqueamos para escribir, sin embargo vamos a las escuelas y solicitamos monografías, informes, ensayos...

B: Hay que considerar que la escritura es un proceso que se modifica con distintas prácticas de escrituras... por eso está bien que las primeras escrituras sean fallidas porque la idea es ir las mejorando. Por eso en el ABC de la escritura, siempre la primera devolución debe ser positiva.²⁵

En este sentido es necesario anticipar que, desde el proyecto y la cátedra, se define a la lectura y escritura como prácticas socioculturales y al sujeto como individuo que participa permanentemente de experiencias de escrituras y lecturas que sobrepasan ampliamente el ámbito de lo escolar. Por ello, desde nuestro marco teórico, consideramos que estamos

²⁴ Gustavo Bombini: Profesor, Licenciado y Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Profesor e investigador en Didáctica de la Lengua y la Literatura en las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata. Director de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura y del Profesorado Universitario en Letras de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. Desarrolla tareas de investigación sobre políticas de lectura, formación de profesores y escritura y literatura juvenil. Ha sido Coordinador del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación y Coordinador del Pos título de Literatura Infantil y Juvenil de la Escuela de Capacitación CePA del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Desde 2010 está a cargo de la Coordinación de Materiales Educativos del Ministerio de Educación de la Nación. Ha publicado numerosos artículos y libros sobre lectura, escritura, enseñanza de la lengua y la literatura y propuestas para la enseñanza de la literatura.

²⁵ Registro de clase: PPE: 09-08-16

ubicados en un tiempo y espacio específico, y por ello no leemos o escribimos desde la nada sino desde un marco de lecturas y experiencias que nos habilitan a leer el texto y darle multiplicidad de sentidos, tal como lo expone Hebrat:

La lectura es algo esencial en nuestras sociedades democráticas. Nos permite construir nuestras sociedades democráticas sobre un compartir de significaciones y, al mismo tiempo, lograr una libertad respecto de esas significaciones. Y ahí está la dificultad: centrar al chico sobre lo que hay que entender, pero darle la libertad de desplazarse respecto de eso que nosotros entendemos habitualmente en los textos (2000, 4).

En uno de los conversatorios registrábamos lo siguiente:

P: Hay una metáfora del docente como cirujano que entra a sala y hace su cirugía con gran profesionalismo o el paciente se muere...así también es el docente...

M: ...y pensar que el docente con su mediación puede dar muerte o vida social, pensar en un sujeto que si no adquiere la herramientas para la inclusión se perderá de mejores posibilidades sociales...

Dialogar sobre esta concepción demandó reflexionar sobre la necesidad de que el docente actué como mediador cultural para construir puentes entre los lectores y los textos a fin de generar en el ámbito escolar un espacio de hallazgo, apropiación y producción de conocimiento significativo para los sujetos. Como se observa en este caso, la posibilidad de participar del conversatorio posibilita conocer las falencias, particularidades y debilidades ya sean explícitas o interpretadas a través del análisis del discurso y según los casos expuestos. Continuamente surge el temor a que la clase no saliese según lo planeado (¿clase magistral?), a que los alumnos hablaran demasiado (disciplina) o que incluyeran comentarios difíciles de abordar en el aula, que no les alcanzase el tiempo para cumplir con los contenidos:

R: Pienso en: ¿virtudes y debilidades ante el compromiso que uno siente ante los alumnos? ¿Qué y cómo? ¿Cómo se maneja da diversidad en el aula? Cómo se asume el compromiso de dar los contenidos o de enseñar según las demandas del grupo...a veces la escuela es un espacio de contención solamente.²⁶

Configuraciones del quehacer docente

Uno de nuestros objetivos es repensar la tarea educativa como un quehacer comunicacional que requiere de un docente dispuesto a llevar a cabo prácticas metarreflexivas y críticas en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje y sus múltiples dimensiones que la condicionan. Reconocer esta particularidad de la enseñanza, redimensiona la importancia de que el profesor

²⁶ Registro conversatorio.2015. Práctica Profesional III.

en Letras sea un habitué de la lectura y escritura porque ¿cómo se podría enseñar lo que no se sabe? ¿Cómo ser reflexivo sobre las dificultades del proceso de escritura si no suele escribir? ¿Cómo se evalúa la complejidad de una consigna si uno primeramente no la ha intentado resolver?

De aquí la importancia de la experiencia, del saber que pasa por el cuerpo y deja huellas; por lo tanto nos preguntamos desde la cátedra: ¿cómo hacer para que estos contenidos sean una experiencia y no una lectura sobre la experiencia de otros? Por ello, se decidió realizar distintos talleres de lectura y escritura creativa además de instalaciones poéticas que consistieron en la creación y puesta en escena de diferentes dispositivos: tendales con poesía o letras de canciones, imágenes, consignas lúdicas, poemas para rearmar, susurradores y juegos diversos que fueron presentados como invitaciones al encuentro con distintos géneros textuales desde lugares no convencionales.

Desde la cátedra se prioriza la dinámica del aula-taller como espacios de desinhibición, creatividad y habilitación de la construcción colectiva del aprendizaje. Allí intentamos que los practicantes vivan la experiencia de encontrarse con consignas desafiantes para luego comenzar a dialogar sobre distintas problemáticas específicas como ser en qué consiste ese objeto llamado Literatura, cómo definirlo, qué sería enseñar lo literario, cómo se construye el canon clásico y cómo se lo podría poner en diálogo incorporando textos y autores tradicionalmente ausentes de los programas así como replantear los modos de acceder a la literatura y de favorecer una apropiación a la vez crítica y creativa de los textos.

De este modo, los talleres – tanto de lectura como escritura creativa- permite la experimentación de prácticas en las cuales el docente se presenta como mediador que habilita el diálogo y valora los aportes del otro. Esta postura además demanda estar dispuesto a considerar la docencia como una profesión de formación continua en la cual el conocimiento se construye de forma colectiva, en la interacción de experiencias, en el interrogante de otras alternativas de pensar la realidad y la permanente metarreflexión sobre las prácticas.

Bombini, Gustavo (2015) al poner en cuestionamiento ciertas naturalizaciones en el campo educativo, afirmó la existencia de un “darwinismo social de la escuela” que divide a los que ingresaran al sistema de los que no, los que pueden y los que no; y apelaba a la necesidad de resignificar la tarea del docente que está frente al aula y que puede ampliar ese margen de incluidos culturalmente. Así también lo expone Hebrard (2010):

Fíjense cuál es el papel fundamental de la escuela en nuestras civilizaciones. La escuela es la introducción a ese compartir de significaciones, por eso tiene tanta fuerza democrática. Si uno deja afuera

a los chicos de ese espacio en que las cosas tienen la misma significación, va a dejarlos fuera de nuestras sociedades.²⁷

Narrativas de la práctica

Para llevar adelante una práctica pensada como proceso reflexivo, la cátedra demanda la metodología del registro y autorregistro de las clases para recuperar escenas de intervención y su posterior socialización en los conversatorios. En la instancia de conversatorio se hace la triangulación de los distintos discursos: Guiones conjeturales, registros y las intervenciones en la puesta en común dentro del seminario. Resulta desafiante esta puesta en valor de la distancia entre lo que se proyecta en los guiones de clases y lo que se pone en práctica en el aula real, como dice Claudia Lopez (2012): *Insistimos en que se trata de guiones “conjeturales” que, confrontados con los registros de clases, sufrirán cambios parciales o totales. Aquí nos toca resistir a las bondades de las pulcras y coherentes planificaciones para que el azar y la incertidumbre tengan, también, su letra.*²⁸

Consideramos primordiales estas narrativas porque invitan al sujeto a volver a verse en la instancia de enseñanza, a pensar el espacio, la dinámica, el grupo y agregarle “su letra” adecuada a esa escena única. En este caso este posicionamiento se replantean problemáticas tan necesarias de seguir siendo pensadas como la formación de lectores a través de diversas estrategias tanto de configuración del corpus de lectura como los recortes y estrategias que se proponen y legitiman dentro de las instituciones de enseñanza. Estas distintas narrativas que configuran el corpus de la práctica y responden a la impronta de recuperar y revalorizar marcas de nuestra formación así como instalar un espacio de diálogo sobre las decisiones en contexto y las reacciones.

De este modo se construyen y “deconstruyen” planificaciones anuales, observaciones, guiones conjeturales, registros y autorregistros; además de los informes reflexivos finales para dismantelar las tradiciones y huellas en las instituciones así como también en los sujetos para poder construir nuevas prácticas significativas en contextos actuales. De este modo la escritura progresivamente se instala como memoria de hechos relevantes en la configuración del rol docente y sus posibilidades de intervención.

Es frecuente que al analizar los guiones y registros de las residencias se hallen consignas que presentan al texto literario como un objeto cerrado o ejemplar del cual extraer estructuras o listas de palabras clasificadas gramaticalmente o las oraciones propuestas para su análisis

²⁷ Hebrard, Jean (2000). Pág. 4

²⁸ Lopez, Claudia (2012). Pág. 21.

sintáctico no tienen conexión entre ellas o con el contexto de enseñanza generando acciones mecánicas y sin sentido para los alumnos. Es entonces cuando el conversatorio habilita no sólo conocer el por qué de las decisiones asumidas para esa situación escolar sino que permite pensar en otras alternativas, en cómo se desarma ese discurso llano y oficial de lo establecido para abrir el texto a múltiples lecturas, interpretaciones y resignificaciones que permitan su apropiación.

Otro momento muy complejo en la escritura se produce en la elaboración en los Informes finales, tanto de escuela media como de prácticas universitarias o sociocomunitarias, ya que demandan una postura metarreflexiva sobre las prácticas así como la recuperación y puesta en diálogo de los fundamentos epistemológicos y metodológicos para fundamentar los resultados del trayecto considerado como umbral de la formación académica. Pretende, además, la recuperación de los contenidos de la Didáctica I y II, en la PPI y PPII como la formación momentos claves en configuración del perfil del Profesor en Letras.

Construir prácticas desde el diálogo.

Los conversatorios responden a una demanda de fomentar el diálogo entre los alumnos de la carrera intentando dar lugar a distintas opiniones y fundamentaciones tanto desde la observación, la intervención como la postura teórica asumida. Uno de nuestros objetivos es promover la figura del “docente como investigador de sus propias prácticas”. Consideramos que la conversación permite la construcción crítica de cada sujeto que puede ver en el otro una postura similar o diferente que hará necesario el debate en búsqueda de un equilibrio, tal vez una nueva postura que no es la de uno u otros sino la de ambos en este tiempo y espacio. Este aprendizaje dialógico aporta además una perspectiva de vivir la formación como una acción democrática, en continua resignificación en un espacio que no se limita a formación de alumnos sino de ciudadanos críticos.

Bibliografía:

HEBRARD, J. (2000): *La lectura en la escuela. Lectores autónomos, ciudadanos activos.*

Conferencia en el Ministerio de cultura de la Nación. Bs As.

KRISTEVA, J. (1978): *Semiótica I.* Madrid: Ed. Fundamentos. pp. 239-40

LABEUR, P. (2010): *Otras travesías: cuaderno de bitácora para docentes.* Buenos Aires: El hacedor.

LOPEZ, C. (2012): “Formación de profesores en Letras: cartografía de una práctica”. En: *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente.* Bs As. Ediciones El Hacedor.

ROCKWELL, E. (2005): “La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares”. Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura.* Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 3, Nro.3, pp. 14-15

Llave semiológica del lenguaje: metáfora y enseñanza

Benítez Gabriela
gabibenitez07@gmail.com

Romero Verónica
veritoor6@gmail.com

Muchos estudios ya se han realizado respecto de la potencia de la metáfora, desde diferentes enfoques y atravesando diversas temáticas, desde las construidas alrededor de la figura de la mujer, como las vinculadas al humor y las hipertextualidades. Cabe señalar que abordaremos el tema pensado para la enseñanza desde la didáctica, con la intención de que ésta sea significativa y no una mera transmisión de un contenido. Esta ponencia trabaja, por un lado, con la metáfora como objeto teórico, y por otro, como contenido de currículum, en el eje literatura, particularmente de 1° año de la escuela secundaria, a partir de la recuperación de aquellos saberes de mundo con los que cargamos en nuestro bagaje cultural, de las costumbres y rituales en la construcción de la nacionalidad como sujetos escolarizados.

La metáfora a la cual entendemos como signo, como llave que abre puertas de significaciones y sentidos en el universo de las textualidades, ayuda a entrenar la máquina semiótica de los alumnos, despertar sus habilidades de lecturas de sentido de su entorno. Con el cual, podemos re-leer y re-significar las prácticas discursivas y de esta manera, creemos interesante recuperar ciertas experiencias escolares que nos atraviesan como sujetos de una comunidad y por ello proponemos trabajar la reflexión metafórica en los himnos patrios que, en la repetición automatizada, pierde sus sentidos.

El desafío está en convertir ese saber, que forma parte de una tradición cristalizada, en saber epistemológico, ponerlo en el centro de nuestra mirada y análisis semiótico partiendo de la concepción del lenguaje de Halliday como potencial de significado. Los adolescentes y jóvenes en este momento de auge de las redes sociales, han ido incorporando y perfeccionando los usos de la metáfora de una manera inconsciente: lo que buscamos es revertirlo y desde la didáctica afirmar que la metáfora no es algo exterior al lenguaje, sino que forma parte de nosotros, está presente en las tradiciones, en el *habitus* (Bourdieu, 1983: 18) de todo aquel que habla una lengua.

Análisis del hábitat donde viven los rituales y se reproducen los himnos

La cultura es un *continuum* (Lotman, 1996: 11) de sentidos de la historia y en esa continuidad hay una reproducción de rituales que la escuela promueve y que, de manera sistematizada, ha reiterado tanto que se convierten en ritos internalizados, cristalizados, llenos de sentidos pero

sin sentido. En esa reproducción se fue construyendo al ser nacional apegado a los símbolos, a la ideología impuesta sin reparar en las significaciones de estos, en las direcciones a las que apuntan sus interpretantes discursivos. El *símbolo* (Cfr. Voloshinov, 2009: 10) tiene una función puramente representativa, aunque alcanza altos grados de complejidad en su representación, sin embargo el *signo* (Cfr. Lotman, 1996: 28) es más complejo aún por la capacidad de significar, es decir dar sentido a las cosas, producir nuevos significados.

Para detenernos en estos sentidos, necesitamos entender que estos parten del imaginario social, considerando a este como el conjunto de símbolos, emblemas, paradigmas, costumbres y de multiformes posiciones ideológicas que producen y re-producen la configuración de lo nacional, es armarse de interpretantes discursivos para descifrar significaciones que construyen este imaginario, pues el Estado y la escuela abogan por generar en los ciudadanos el sentido de pertenencia.

En este *continuum* de la cultura del imaginario social que la configura, está en constante dinamismo la memoria de la cultura que trabaja como filtro entre el olvido y el recuerdo. Esta dialéctica permite la constante conformación de imaginarios sociales dentro de las distintas *semiosferas* (Cfr. Lotman, 1996: 25) -y a la vez extrasemiótico-, que se conjugan para la significación infinita del imaginario social que actúa en las distintas semiosferas y que a la vez no tiene marcas específicas de una en particular, es decir puede ser suprasemiótico o entendida como una semiosfera del imaginario social.

Esta conciencia colectiva también toma sus tintes dentro de la escuela. Cuando pensamos en el imaginario social escolar, lo primero a lo que nos remite es al conjunto de ritos y rituales, actos patrios, fechas conmemorativas, efemérides, acervo de emblemas, es decir la puesta en escena para la activación de los himnos patrios sin olvidar el guardapolvo, la cara de susto, la posición de “firme”, “saludo uno”, “descanso” que formaron parte de nuestra vida educativa, que hicieron –a lo largo de los años- junto con el cansancio de la espera por que el acto termine, que ya no se reflexionara sobre lo que estos rituales, símbolos y emblemas significan: he ahí la paradoja, su significatividad es que dejan de ser significativos, -no solamente desde lo discursivo- sino desde la historia y hablamos, no sólo de sus virtudes sino también de sus defectos, entendiendo que la historia –también- se construye por “errores” o hechos azarosos.

Todo discurso responde a una *táctica ideológica* (Voloshinov, 1976: 34), semántica-literaria. Cuando ese discurso histórico-literario se convierte en signo, entramos en el juego de la representatividad, ¿qué representan los himnos patrios?, ¿la historia, la memoria, la

conciencia, nuestra herencia?, ¿luchas que no han terminado? Cada himno –más allá de lo que representen- nos lleva a re-construir, nos envían de viaje a los sentidos más diversos.

Las metáforas que conforman los himnos son en sí mismas, envíos que se producen a otros textos, a porciones de historia y –no solamente- nacional sino también universal, desde una concepción de *enseñanza espiralada y recursiva* (Cfr. Anijovich, 2013: 22), en la que cada hélice del espiral conecta el conocimiento previo, el de la disciplina con otras, apuntando no a la fragmentación de saberes sino a la integración de éstos y dando paso a que el sujeto que aprende forme parte de su proceso de aprendizaje, ya que se tiene en cuenta su saber escolar – y no referimos solamente a contenidos y saberes epistemológicos- sino lo tendiente a la práctica escolar.

Cuando planteamos a la metáfora como signo, debemos mencionar el aporte de Paul Ricoeur quien tiene una concepción discursiva respecto de la metáfora y afirma que todo discurso se produce como acontecimiento, pero sólo se comprende cómo sentido. Al entender la metáfora desde una concepción más discursiva obtiene más movilidad, debido a que se tiene como eje el enunciado, es decir el lenguaje en uso y no simplemente la palabra (Cfr. Ricoeur, 2001: 175). Trasladamos esta movilidad del discurso para comprender que los himnos –si bien son construcciones con un fin en concreto- son también discurso que tuvieron vida en un momento determinado de la historia.

Semiosis infinita de las metáforas y su vigor para la enseñanza

Así como la palabra tiene su función denominativa pensando en las categorías gramaticales, como el sustantivo que denomina... el adjetivo que denomina... los pronombres que denominan..., la metáfora se desvía de esta función logrando “salvar” a un poema –por ejemplo- de caer en la simple denominación. El significado del signo metáfora reconstruye los sentidos que le fueron asignados en un contexto determinado, del cual retoma su eficacia delegada. Para la enseñanza la metáfora es recontextualizada del campo teórico al currículum en el eje Literatura del 1º año del CBCSO, como reflexión sobre los recursos del lenguaje poético (figuras, juegos sonoros, versificación) y sus efectos en la creación de sentidos. La propuesta es enriquecer tal contenido y entenderlo como un pequeño poema, una porción de cultura ya que con ella se reconstruye en los himnos patrios retazos de historia, son envíos literarios-discursivos para la deconstrucción, significación y traducción para la recuperación de la memoria cultural.

Analizaremos un fragmento de los himnos que hemos elegido, a saber: Himno Nacional y Misionerita. La intención no es solamente explicar cómo se compone la metáfora, es decir cuál es el término real y el imaginario ni su grado de abstracción o desplazamiento, sino realizar interpretaciones desde un análisis semiótico-discursivo-literario.

Himno Nacional Argentino:

“Se levanta la faz de la tierra
una nueva y gloriosa Nación:
coronada su cien de laureles
y a sus plantas rendido un León”.

La estrofa forma parte de la canción nacional que ha sido elidida y hoy día, no cantada en los actos patrios oficiales. En ésta se hace alusión a la victoria de la Nación naciente simbolizada por el laurel, que viene desde la antigüedad de la famosa historia de Apolo y Dafne. No hay alusión directa de quién o qué es ese León, simplemente se menciona la comparación. Podemos intuir que se trata del aquel Imperio Español -quien en su bandera posee la efigie del león como símbolo del reino de León- que está rendido a los pies de esta nueva Nación erigida, como signo de humillación, derrota y entrega. Ahora el león rugiente es un felino domesticado.

“En los fieros tiranos la envidia
escupió su pestífera hiel.
Su estandarte sangriento levantan
provocando a la lid más cruel”.

Esta estrofa hace alusión a lo puramente guerrero, y es parte de todo lo elidido respecto a la derrota de España. Aquí se menciona la envidia de los tiranos frente a la victoria nacional, y a la gallardía de los patriotas. Si hacemos hincapié en el término “fieros tiranos” entendemos que, dentro de los campos semánticos presentes en el Himno, este es uno perteneciente a lo relacionado con las fieras-felinos-leones, y es uno de los más fuertes respecto de su significación, debido a que da un adjetivo al imperio derrotado, quien larga su pestífera hiel. Esta construcción metafórica tiene una significación potente ya que es el jugo gástrico amargo, producto de la bilis y pestífera viene a ser pestilente: podríamos pensar que España no va a poder digerir nunca la derrota y eso le produce un sentimiento de intensa amargura que puede ser interpretado como convulsiones estomacales intensas. El levantamiento del estandarte como señal de inicio de combate que está caracterizado por el adjetivo “sangriento”, hace mención –probablemente- a la historia sangrienta del Imperio Español, a

saber: la guillotina, período de la Inquisición, la empresa de las Cruzadas, la Revolución Francesa, entre otros.

El fragmento de la canción *Misionerita*, es una descripción paisajista-pictórica:

“Bajo un hermoso y dulce cielo guaraní
reluce eterna la aurora feliz,
en la esmeralda de tu selva como el mar,
hay cien caminos de mágico rubí”

El sol se contenta con salir sobre la tierra misionera, hay un juego cromático con los colores verde y rojo: el verde comparado con la esmeralda –piedra preciosa brillante- resaltando lo vivo y hermoso de la selva, y el rubí viene a ser el suelo laterítico característico de Misiones, por su color rojizo ferroso. A la vez se produce una comparación entre la selva y el mar, por la inconmensurabilidad de ambos.

En cuanto a los fragmentos extraídos tanto del Himno Nacional como *Misionerita* podemos hablar -así como del análisis sobre lo nacional- de lo propiamente misionero, de la intención del autor porque la gente se identifique con su naturaleza y hermosura. La canción provincial tiene la particularidad de que no remite al proceso histórico del territorio misionero sino a la descripción puramente paisajística-preciosista y no sigue la línea de escritura de los himnos nacionales en donde se imprimen batallas, nacimiento de la Patria, realce de emblemas, próceres, por lo que no busca continuar la construcción del discurso hegemónico del ser nacional. Cada canción fue creada en determinado contexto histórico: el Himno –con todas sus características neoclasicistas- en 1813, con herencia grecolatina y *Misionerita* se compone entre los años 1943-1958 por Lucas Braulio Areco teniendo un tinte más nativista que histórico.

Desde un análisis semiótico de la metáfora pensada para la enseñanza, vemos que está destinada a servir de blanco para el análisis de un problema más amplio: el de la explicación de la obra tomado como un todo; dicho de otra manera, es un punto de fuga que nos lleva a ver la magnificencia de todo un cuadro. El desafío didáctico es poder “leer” la tensión que existe entre la polisemia, la cristalización y compactación de una metáfora, su restricción en el horizonte de sentidos.

Creemos que la potencia de enseñar metáforas desde esta perspectiva es adentrarnos en la *enseñanza significativa* (Cfr. Litwin, 2000: 53), ¿significativa para quién? Para los estudiantes y para los docentes, porque pueden identificarse con el objeto de análisis, con eso que es parte de su cotidianidad, de la cultura escolar. Al ser el objeto de estudio algo tan practicado frecuentemente, todos poseen el saber sobre ello y, por consiguiente, todos pueden aportar no

siendo sólo el docente el que ostenta el conocimiento sobre lo que se analiza sino que es una construcción colectiva en lo que Vigotski llama la *zona de desarrollo próximo* (Cfr. Vigotski, 1988: 10-12).

En esa construcción apelamos a la noción de *extrañamiento* (Cfr. Sklovski, 2002: 4-5) propia de la literatura, a través del principio de la no-obviedad, viendo a ese objeto de estudio como si fuera la primera vez, como un extraño que contempla, como un niño con un juguete con el que ejercita sus manos, lo mueve, lo toca, lo lleva a la boca, lo abre, lo cierra, porque está explorando su entorno y lo que hay en él, es decirlo descubre, porque a partir de él solamente es que eso comienza a tener sentido.

BIBLIOGRAFIA

ANIOVICH, R.: “Currículum y contenidos de la enseñanza” en *clase 11 del curso Diploma Superior en Constructivismo y Educación*. FLACSO Virtual, Buenos Aires, 2013.

BACZKO, B.: *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.

BOURDIEU, P.: *Campo de poder, campo intelectual*. Montessor, Jungla Simbólica, 1930.

GERBAUDO, A. (s/d): “La didáctica de la lengua y la literatura como transdisciplina” en (*Fragm. Material de capacitación docente*).

LITWIN, E.: *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Paidós, 2000.

LOTMAN, I.: “Acerca de la semiosfera”, en *La semiosfera I*. Madrid: Cátedra. 1996.

RICOEUR, P.: *La metáfora viva*. Ediciones Cristiandad, Editorial Trotta, Madrid, 2001.

SKLOVSKI, V.: “El arte como artificio” en **disponible en** <http://www.catedramelon.com.ar/wp-content/uploads/2013/08/El-Arte-como-Artificio.pdf>

VIGOTSKI, L.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Crítica, Barcelona, 1998.

VOLOSHINOV, V.: *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Godot, 2009.

VOLOSHINOV, V.: *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1976.

Tutorías entre pares: construcciones y reconstrucciones posibles.

Gonzalo Casco

gonza_casco@hotmail.com

María Eugenia Mercol

marumercol@hotmail.com

Múltiples son las conversaciones ya iniciadas sobre el tema de las tutorías entre pares. Volvemos la vista atrás y descubrimos que las experiencias llevadas a cabo en el 2012/2013, en relación con el *Proyecto de tutorías entre pares: una construcción colectiva*, son un gran cúmulo de material de indagación que nos permite teorizar a partir de las acciones realizadas. Los informes elevados de cada tutor que participó del proyecto, las participaciones en congresos, encuentros o foros comentando la experiencia, y la evaluación final del proyecto presentada en 2014, invitan a la reflexión con el objetivo de realizar un aporte más en torno al tema y propiciar el entramado del debate que concierne a la posible construcción y reconstrucción de estos espacios que fomentan instancias de estudio compartidas y ponen en tensión la individualidad, como uno de los imaginarios sociales que recae sobre las carreras universitarias. El objetivo, entonces es promover e insistir en la creación y recreación colectiva del saber como otra instancia enriquecedora en los distintos trayectos de formación profesional.

Entendemos, porque la experiencia así nos dicta, que llevar a cabo este tipo de Proyectos Institucionales representa un desafío arduo, donde muchas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje entran en juego haciendo visibles las fricciones y los posicionamientos encontrados sobre el modelo de educación pública que queremos. Relacionado con este desafío, una propuesta de este tipo requiere de una red de relaciones complejas entre los claustros de estudiantes-alumnos que ponen en jaque a los modelos canónicos de enseñanza, instituyendo opciones alternativas y complementarias para abordar la problemática de la deserción en todos los ámbitos de educación formal.

En el compañerismo, la identificación y la paridad residió nuestra propuesta. Al pensar el espacio de estas tutorías alternativas - enclavadas en nuestra realidad universitaria- buscamos instalar la figura del *tutor-par* que persiguió el objetivo de establecer un vínculo de confianza fundado justamente en la identificación que promueve la paridad entre estudiantes para favorecer la aprehensión de los conocimientos propuestos, que además de ser meramente

teóricos, también refieren a la narración de conocimientos prácticos, relacionados con la experiencia de un compañero avanzado en la carrera para afianzar las relaciones sociales en la Universidad.

Ensayos

Las circunstancias que dispusieron la realización de la experiencia se fundamentaron en un gran ausentismo de los alumnos a las tutorías propuestas por los docentes, y a la efectiva necesidad que un grupo considerable de estudiantes, especialmente ingresantes, manifestaron en relación con la comprensión de las temáticas, bibliografías de cada cátedra, los modos de resolver las consignas o de preparar los exámenes.

Luego de la planificación del proyecto pusimos en marcha el primer ensayo. Primeramente invitamos a los docentes y aquellos que estuvieron interesados se acercaron vía mail o personalmente para avisar que sus adscriptos participarían del proyecto, en algunos casos se trató de alumnos avanzados que ya habían sido adscriptos a las respectivas cátedras en algún momento del cursado.

El proyecto buscaba que los alumnos avanzados de la carrera pudieran contribuir con su experiencia y trabajar como “*andamios*”²⁹ entre los ingresantes y los encargados de dictar las cátedras, apoyando y colaborando con las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Cabe destacar que las tutorías propuestas no reemplazaron a las de los docentes y ayudantes, sino que intentaron articularse con las mismas de manera coherente. Esta propuesta buscó unificar criterios y sistematizar experiencias que se venían realizando de manera más o menos aisladas por alumnos y graduados.

Establecimos nuestros objetivos principales basados en promover la continuidad entre los espacios de trabajo de las tutorías y la situación áulica por medio del diálogo entre docente-tutores- alumnos para favorecer los aprendizajes de los compañeros. Primeramente, nos abocamos a atender las vicisitudes en la comprensión y la producción de textos académicos de los ingresantes, lo cual permitiría promover el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas y lecto-escriturales respecto a los distintos contenidos de las cátedras propuestas en la carrera.

En una segunda instancia los objetivos contemplaron el desafío de lograr que los alumnos avanzados tengan un área de participación en articulación con el dictado de las cátedras del

²⁹ Tomamos este concepto de andamiaje desde Steiman que propone una articulación de este concepto de Baquero y la zona de desarrollo próximo de Vygotski. (Cfr. Steiman, 2004: 87).

Ciclo Introdutorio para favorecer el contacto con los docentes de las cátedras y los estudiantes de las mismas. Además, esta práctica permite alcanzar experiencia en la actividad docente por parte de los alumnos avanzados en las tutorías talleres.

Luego de la presentación del proyecto y de su desarrollo en etapa 2012 se evaluaron resultados y se reformuló la versión 2013, para su puesta en escena luego de una conversación por parte de distintos integrantes de la carrera.

Puesta en escena

Al finalizar cada uno de los dos años de trabajo solicitamos a los tutores un breve informe donde den cuenta de su experiencia mostrando las distintas modalidades y estrategias que cada uno utilizó. Es necesario subrayar que cada tutoría tuvo la posibilidad y libertad de plantear las estrategias didácticas que consideren más acordes a su situación. De todas maneras nosotros partimos de la premisa de que somos pares y que lo importante es constituir este *andamio* para contribuir con los espacios facilitados por las cátedras, por la carrera, y por la Universidad.

Esta libertad de estrategias permitió la constante reflexión en torno a la idea de la práctica enseñanza-aprendizaje. Debemos destacar que ninguna práctica se mostró totalmente estable u homogénea en sus estrategias. Algunos tutores consideraron que la estrategia más adecuada era la lectura completa de textos mediante pausas que buscaban el análisis y la reflexión conjunta, instalando el diálogo entre pares. Otros adoptaron la modalidad de trabajo que consistía en partir de una duda específica por parte de cualquier participante para tratar de responderla de manera colectiva, o trabajar con ejemplos en el pizarrón donde entre todos se iban diagramando los conceptos.

En términos generales podemos decir que las experiencias apuntaron sobre todo a dos grandes modelos o tipos, que aunque tengan diferencias no pierden sus diálogos. Una de los modelos, el “tutor de consulta” apuntó marcadamente a la respuesta de una consulta específica y a la revisión de trabajos y el otro, el “tutor tallerista”, que podemos considerar tipo “talleres”, donde la ejercitación, la lectura y el análisis fueron los objetivos más perseguidos.

El primer tipo el tutor buscaba contestar a una demanda específica del alumno, a partir de las dudas que éste traía a la tutoría, o bien a darle “una mirada” a los escritos. Dice una de las tutoras: *“Las consultas que yo recibí fueron preguntas acerca de horarios fechas, o lecturas (qué material había que leer); o me mandaron los borradores de los parciales para que revise.”*³⁰

³⁰ Relato seleccionado del corpus obtenido de los informes presentados cada año por los mismos tutores.

El otro tipo de tutor fue más allá de a la consulta específica del alumno, ya que recurrió a la ejercitación o la lectura grupal en búsqueda del debate y la intervención colectiva. En esta instancia se tomaron textos completos para ser leídos entre todos: *propuse a los alumnos que elijan el orden de los textos a trabajar, es así que coordinábamos de manera grupal cuáles trabajar en cada encuentro. La herramienta principal puesta en escena fue la lectura completa de estos mediante pausas que buscaban el análisis y la reflexión conjunta. En estas instancias se buscaba instalar el diálogo entre pares para una construcción colectiva.*

Otro tutor nos cuenta: *¿Qué se hizo? Se estudió, se leyó, se armaron fichas, se practicó, se intentaron construir grupos de trabajo reducidos. También (...) se buscó consolidar el espacio con ritos propios de reuniones interesantes en los que no pueden faltar chistes, tés, mate cocido, tereré, mates dulces, amargos y horripilantes.*

Es así que experiencia se vio atravesada en innumerables ocasiones por el factor afectivo y de cercanía que muchas veces se encuentra en la figura de la paridad: *Los alumnos acudieron con mayor frecuencia en las fechas posteriores al primer parcial. En esta fecha, tuvimos la tarea de colaborar con las profesoras en la entrega de dichos parciales. Para ello utilizamos el horario de tutorías, allí los alumnos retiraron sus parciales y los que debían recuperar consultaron tanto a las profesoras como a nosotros sobre sus fallas en el examen. Además, nos encargamos de darles “ánimo” debido a que fue su primer parcial universitario, y los que desaprobaron se sentían muy defraudados.*

Además, destacamos la continuidad de estas instancias en el espacio virtual mediante facebook o correos electrónicos donde los alumnos asistentes a las tutorías realizaron diversas consultas. Si bien esta propuesta hipertextual no estaba contemplada dentro del proyecto, se articula con la premisa de la construcción colectiva del saber.

Otro de los momentos de reflexión profunda fue cuando pusimos en común las opiniones e ideas que cada uno tenía sobre la tutoría en tanto concepto y su funcionamiento como dispositivo pedagógico. Esta conversación se realizó en el trabajo presentado dentro del “Foro de formación docente” organizado por el Área Pedagógica.

Lo que nos parece más importante de esta polémica es que en cuanto a la idea de tutoría se pueden plantear distintas posturas, como fue el caso del cambio de término de tutoría por ayutorio³¹ propuesto por un grupo de tutores de gramática.

Se toma el término "Ayutorio" del Diccionario del habla misionera de Hugo W. Amable: *“es un primitivo sistema de cooperación. Consiste en la reunión de varios vecinos para auxiliar a otro en los trabajos del monte, en la cosecha, en la construcción de la vivienda, galpón o noques. Proviene del verbo ayudar. Antigamente*

Final abierto:

Consideramos este trabajo como una descripción que posibilita la reflexión en torno a las prácticas enseñanza-aprendizaje y a la importancia de su puesta en escena dentro de los espacios que habilita la Casa de Altos Estudios. Es por esto mismo que nos referimos al final abierto de estas conclusiones debido a que la metarreflexión es constante y esperamos que esta práctica se instituya. Narramos la experiencia dejando abierta la posibilidad de continuidad en un futuro, esperamos que no muy lejano.

Pensamos que la realización de esta actividad tutorial es de suma importancia para la colaborar con la solución de problemáticas propias de la vida universitaria como lo son la deserción, el reiterado cursado de las mismas materias y las posibles desarticulaciones conceptuales de los distintos ciclos. Estos problemas que surgen desde el ámbito académico no son meramente un problema conceptual o de carencia de lecturas críticas y reflexivas por parte de los ingresantes; en realidad otra cara del problema es la poca incentivación de vínculos entre los estudiantes. Estas prácticas de aprendizaje colectivo pueden estrechar puentes y fortalecer la comunidad universitaria mediante la configuración identitaria de la paridad.

Insistimos en la importancia de este tipo de proyectos puesto que no es una idea aislada propuesta por nosotros; sino que es una práctica que recibe reflexiones desde diversos ámbitos de la educación. Hoy las actividades de consulta y tutoría se establecen en varios ámbitos de formación, entre ellos la escuela, donde ya comenzó el debate en torno a estas prácticas. Sabemos que existe gran distancia entre las prácticas pedagógicas de la formación secundaria y la universitaria-terciaria. Creemos que las formas de trabajar sobre estas fronteras lábiles y distantes a la vez, deberían establecerse bajo múltiples estrategias de acompañamiento a nuestros ingresantes, propiciando, no solamente hábitos de estudio o contenidos teórico-críticos, sino que además la promoviendo la conformación de vínculos entre la comunidad universitaria (hacia adentro de sus claustros y entre sus claustros).

existió la voz ayutorio, que en algunos lugares de España o América hubo de alternar con ayudamiento. Amblas voces desaparecieron del uso corriente.”

Bibliografía:

AMABLE, H.: *Las figuras del habla misionera*. Misiones, Ed. Montoya.

DÍAZ Adriana- FASCE Jorge - GUEVIRTZ Mirta: “Las tareas del profesor tutor en una red de relaciones” en Emilio Tenti Fanfani (comp): *Una escuela para los adolescentes. Materiales para el profesor-tutor*. Santa Fe. Editorial universitaria. 1999

Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001185/118515so.pdf>

STEIMAN, J.: *¿Qué debatimos hoy en la didáctica?. Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Bs. As., Colección Cuadernos de Cátedra, UNSAM, Baudino Ediciones, 2004.

SATULOVSKY Silvia- THEULER Silvina: *Tutorías: un modelo para armar y desarmar. La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria*. Bs. As. Editorial Noveduc 2009

Reflexiones de prácticas pedagógicas con Tic en el área de lengua y literatura

Yanina De Campos

yaninadecampos@hotmail.com

Palabras preliminares

En esta ponencia apuntamos a la comunicación y producción de saberes y reflexiones realizados sobre nuestras prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la integración curricular de las Tic. Para ello, retomamos una narración basada en una experiencia pedagógica desarrollada con nuestros alumnos de 5° de secundaria, que surge a partir de la implementación de una secuencia didáctica centrada en nuevas alfabetizaciones con Tic que aproximan al proyecto autoral de García Márquez. En dicha secuencia, advertimos la necesidad de alfabetizar mediante la lectura de textos “englobantes”, es decir, textos híbridos y multimodales a partir de un modelo de enseñanza y aprendizaje: el *TPACK*. Con ello, esbozamos la idea de que las actividades con Tic que proponemos requieren que los estudiantes trabajen, en el aula de Lengua y Literatura, con géneros, códigos y formatos que habitualmente utilizan en otros campos culturales y situaciones comunicativas. En consecuencia, que estos nuevos modos de producción, circulación y recepción de los significados enriquecen alfabetizaciones plurales.

El origen de la propuesta

Nuestra propuesta consiste en el desarrollo de una clase con Tic pensada desde nuevos espacios y tiempos, con el fin de implementar una práctica conforme al *aprendizaje ubicuo*³². Esta nueva forma de aprender representa un nuevo paradigma educativo que en buena parte es posible gracias a los nuevos medios digitales. (Cope y Kalantzis; 2009: 4) En relación con ello, los objetivos centrales de esta propuesta se vinculan con la posibilidad de disipar las fronteras institucionales, espaciales y temporales de la educación tradicional, reconociendo como positivo que los tiempos y modos de aprendizaje de los estudiantes difieren, como así también que los profesores nos convertimos en orientadores de comunidades universales de aprendizaje que alentamos la construcción de culturas de conocimiento colaborativo. En este

³² El aprendizaje ubicuo se suele definir como el que se produce en cualquier lugar y momento; la tecnología ubicua (informática cercana a la persona, por ejemplo, un móvil) potencia considerablemente este tipo de aprendizaje. La formación ubicua integra el aprendizaje y la tecnología ubicua dentro de una estrategia formativa y uno de sus frutos más conocidos es el m-learning (utilización de dispositivos móviles para el aprendizaje). (Cfr. Cope y Kalantzis: 2009)

sentido, subrayamos como productivas aquellas formas de representación multimodales (y sus modos de circulación) que habilitan nuevos esquemas de percepción y conceptualización mediados por un permanente metalenguaje. (Cfr. Ob. Cit.)

Para llevar adelante el trabajo, como ya lo enunciamos, partimos de textos “claves” y de lecturas multimodales que nos permiten configurar una propuesta didáctica capaz de desplegar un “contenido” seleccionado de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. De esta manera el disparador es:

La participación frecuente en situaciones de lectura de textos vinculados a temas específicos del área y del campo de la cultura en diálogo con la literatura, en distintos soportes, con diversos propósitos: informarse, documentarse para escribir, construir opinión, en el marco de indagaciones personales y colectivas –con la colaboración del docente- en las que medien interrogantes elaborados previamente de manera personal o en grupo. (Consejo Federal de Educación: 2012)

Mediante el mismo, requerimos desarrollar nuevos significados, logrando una pedagogía que vaya más allá del alcance de la enseñanza tradicional de la alfabetización, es decir, una pedagogía de la *multialfabetización*. (Cfr. Cope & Kalantzis; 2009: 95) De esta manera, el texto audiovisual nos sugiere nuevas alfabetizaciones en el área específica, de manera que reinventamos la enseñanza de la lengua y la literatura a partir de lecturas en las que lo gestual acompaña lo hablado y las imágenes en movimiento sugieren nuevas formas de representar e interpretar lo escrito. (Cfr.: Ob. Cit.: 97) Desde un enfoque sociocultural de la lengua y la literatura, pretendemos mirar la comunidad escolar desde lo global, y transmitir eso a los alumnos, de manera que exploten las posibilidades comunicativas que tienen las lecturas de otros códigos.

En consonancia con lo dicho, diremos que enfrentarnos a la tarea de enseñar a estudiantes de 5° de Secundaria de la Escuela de Comercio 10, un proyecto autoral tan vasto y una figura emblemática de la literatura latinoamericana referidos a Gabriel García Márquez, nos exigió formular las preguntas didácticas mencionadas al comienzo. En una de las varias respuestas, advertimos la necesidad de comenzar por la lectura de textos “englobantes”; así, dimos entrada en nuestra planificación a nuevas alfabetizaciones centradas en textos híbridos y multimodales. En primer lugar, seleccionamos un video llamado *Micros Efemérides II*, y luego, un discurso que el escritor pronunció en 1982: *La soledad de América Latina*, teniendo como hipótesis que estos textos sugieren nuevos modos de leer, instalan espacios de reflexiones y debates, y construyen posturas críticas. Además, pensamos en cómo integrar

otros contenidos y enriquecer los aprendizajes en función del tema a enseñar. Entonces, sostuvimos el trabajo con la oralidad y la escritura como procesos (que hayan registros/grabaciones, y borradores en portafolios tecnológicos, que permitan la revisión y el mejoramiento). En función de eso, propusimos la utilización de celulares para grabar textos de opinión orales, hacerlos circular y plantear diálogos. Además, el trabajo en proceso de escritura en Word para componer textos argumentativos.

El desarrollo de la propuesta

Lo expresado hasta aquí, nos permite contar la experiencia en torno a las lecturas e interpretaciones de los textos.

En primer lugar, proyectamos para todo el grupo el audiovisual editado por el canal Encuentro³³. Conversamos sobre éste sin inconvenientes; luego, escuchamos el discurso pronunciado por García Márquez cuando recibió el premio Nobel de Literatura³⁴. Tras ello, surgen varias preguntas y dudas de los alumnos. Les costó comprender el texto más de lo que esperábamos, por lo que ese día no lograron elaborar sus textos de opinión en formato audio. De inmediato, cargamos los enlaces en un grupo de Whats App con el objetivo de hacer circular el material y que cada alumno pueda emplearlos de forma individual desde sus dispositivos móviles. Sin embargo, surgió un problema: no había buena conectividad en ese momento por lo que los estudiantes no pudieron volver a escuchar *La soledad de América latina*. En consecuencia, pasados los minutos, leímos en voz alta detenidamente y de forma guiada. Tomamos esa decisión por el motivo ya mencionado. Faltaban minutos para que termine la clase por lo que creímos conveniente mantenerlos atentos a la lectura y explicación en voz alta. Después, mediante el diálogo (preguntas-respuestas, comentarios, análisis de citas) buscamos asegurarnos de que hayan comprendido el texto, y por último dejarles como tarea la producción del audio teniendo en cuenta un cuestionario-guía.

El mismo fue útil para continuar con la lectura y la comprensión fuera del aula durante el fin de semana y el transcurso de la semana siguiente.

Registrar posturas críticas en la oralidad

³³Ver: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=118355>.

³⁴ Ver: https://www.youtube.com/watch?v=C7_eXGlizwU

Mientras no veíamos en clases a los chicos, pudimos comunicarnos por mensaje de Whats App. Insistimos en decirles que envíen sus textos al grupo³⁵.

El objetivo que perseguimos con esta decisión es que las nuevas tecnologías, consigan almacenar y trabajar comunicativamente la expresión oral, es decir, posibilitar la meta-reflexión iniciada con la lectura de los textos multimodales, como parte de un proceso significativo de aprendizaje de textos orales. (Cfr. Ramirez Martínez; 2002: 67)

Otras incursiones: ensayar la escritura como una tecnología contemporánea.

Las actividades resueltas que mencionamos en el apartado anterior viabilizan la construcción de saberes en torno del proyecto autoral de García Márquez desde un paradigma nuevo de enseñanza y aprendizaje que incluye las Tic. Para que los textos orales merezcan nuevas experiencias de lectura y escritura flexibles y enriquecedoras teniendo en cuenta las posibilidades que ofrece Whats App para enviar y recibir archivos de audios y de Word, proponemos que, por parejas, elaboren reflexiones escritas en borradores que contemplen las apreciaciones que les surjan respecto del audio de otra pareja.

En relación con lo enunciado, cabe añadir que la evaluación formativa de estas tareas, transcurre durante el proceso de las prácticas que dimos inicio y que aún no concluyen. Los aspectos observados para esta evaluación son:

- Participación de los alumnos en el debate.
- Oralidad como medio para expresar dudas y comentarios en relación de los contenidos.
- Apropiación del contenido de los textos propuestos en sus audios.
- Adecuación de las palabras y la voz en las grabaciones.
- Cooperación en el aprendizaje suyo y del compañero.
- Resolución de problemas técnicos a la hora de trabajar con las grabaciones.

Conclusión

Después del recorrido hecho hasta aquí concluimos diciendo que la secuencia de clase es un plan flexible porque al momento de ponerlo en práctica permite la entrada de recapitulaciones y contingencias. Todas éstas, las pensamos teniendo en cuenta que la lectura en el siglo XXI es vivida como un proceso que implica establecer relaciones “hiper” e “inter” textuales, por lo

³⁵ El lector puede consultar los audios abriendo los hipervínculos: <https://soundcloud.com/user440764448/audio-alvez-ibachuta> y <https://soundcloud.com/user440764448/audio-feiza-meza>

que encontramos viabilidad en la enseñanza-aprendizaje de la misma en función del rol activo del lector y de sus capacidades de tejer las fragmentariedades de los discursos de la cultura.

En este sentido, al tomar las decisiones curriculares, pedagógicas y tecnológicas básicamente recuperamos los aportes de teoría de la Recepción (Lector implicado, límites de la interpretación y comunidad de lectores) y de la Teoría Crítica (Crítica literaria y Crítica Cultural) teniendo como marco referencial los NAP, y dejando ver entre líneas el concepto de integración curricular de los medios y tecnologías de la información y comunicación, planteado por Pérez Rodríguez, A. (2005). Además, logramos revisar las concepciones de la didáctica de la lengua y la literatura con el objetivo de revertir, suplantar, recuperar, transformar, mezclar, las estrategias y metodologías utilizadas en las diferentes etapas de la cultura y la educación. Para ello tratamos de apropiarnos de las teorías y enfoques de la enseñanza de los textos, la lectura, la escritura y la literatura.

En síntesis, la planificación de esta clase supuso y supone leer y comprender el proyecto autoral de García Márquez a partir de dos textos multimodales. No es sencillo planificar con tecnología en un contexto cualquiera teniendo como finalidad el aprendizaje ubicuo. Pero creemos que por medio del desarrollo de las capacidades cognitivas, el objetivo es posible. Así, entendemos que los alumnos lograron la exploración y experimentación reflexiva en el plano de la enunciación de un “nosotros inclusivo”, la apropiación y comprensión de las categorías teóricas apuntando a la reelaboración y construcción conceptual en función a las interpretaciones individuales que surgieron del análisis, la experiencia con analogías y la expresión oral.

En nuestro caso, teniendo en cuenta la realidad institucional, sostenemos que el modelo 1 a 1 es un mito. Sin embargo, las buenas prácticas de enseñanza mediante un modelo TPACK fueron y serán posibles. Los celulares, permitieron que trabajemos –docentes y alumnos– fuera del horario de clase con aplicaciones comunes a nuestros usos cotidianos.

Bibliografía

Alvarado, M.: “Aprender escribiendo” (fragmento). En: *El monitor de la educación*. Año 1. N°1.

Ambrós, A.: *La necesidad de lecturas híbridas*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=eOKtrzLKMlg>

Camilloni, A. (2004): “Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes”. En: *Quehacer educativo*. Disponible en:

<https://cpalazzo.files.wordpress.com/2011/08/camilloniquehacereducativosobrelaevaluacionformativadelosaprendizajes.pdf>

Cassany, D. (2000): “De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición”. En: *Lectura y Vida*. 21. También disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Cassany.pdf

Consejo Federal de Educación (2012): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lengua y Literatura. Campo de Formación General Ciclo Orientado Educación Secundaria*. Res. CFE N° 180/12

Cope, By Kalantzis, M. (2009): “Aprendizaje ubicuo”. En: *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Champaign. University of Illinois Press. Trad: Emilio Quintana. Disponible en: http://www.nodosele.com/blog/wpcontent/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf

---: *Gramática de la multimodalidad*. Traducción al español por Cristóbal Pasadas Ureña. Disponible en: <file:///D:/Usuario/Downloads/Dialnet-GramaticaDeLaMultimodalidad-3616430.pdf>

Cortés, M (2001): “Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza”. En: *Entre Líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.

Pérez Rodríguez, M.A. (2005): *La integración curricular de los medios y tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Disponible en: http://quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8837

El complejo entramado de la configuración del futuro Profesor de Letras

Díaz, Cristian Eduardo

ckichutex@gmail.com

Santiago, Claudia

claudiamarianas@gmail.com

El presente escrito pretende dar a conocer cómo se trabaja en la configuración y resignificación de la formación del futuro Profesor de Letras en la cátedra de Práctica Profesional III. La cual constituye la última etapa del tramo integrador de las prácticas. Aquí se pone en marcha la primera síntesis entre: la formación específica, la pedagógica y la biografía escolar de cada estudiante, operacionalizadas en procesos que incluyen instancias de simulación, observación, metarreflexión, construcción, conducción y evaluación de diferentes modos de mediar y promover aprendizajes de lectura, escritura y literatura en diferentes contextos de intervención.

Por ello, comenzaremos por dar a entender que concebimos a la práctica docente como una práctica social y profesional contextualizada y al conocimiento como producto de una construcción personal y socio-histórica; desde aquí resulta conveniente revisar algunos supuestos y conceptos vigentes que indican cómo valoramos y ejercemos las prácticas comunicativas y los procesos de sentido que las mismas involucran.

Comprender la tarea educativa como un quehacer comunicacional, requiere de un docente en permanente postura reflexiva y crítica, donde el rol que la materializa, es el de un enunciador responsable de la mediación cultural (Vygotsky, 1983) en la escuela.

En la cátedra, se retoman los marcos teóricos de la didáctica de la lengua y la literatura que dialogan constantemente con las disciplinas de referencia que los estudiantes manejan en la carrera y una mirada orientada por los aportes de la investigación etnográfica educativa tendiente a desnaturalizar las representaciones cristalizadas y a interpretar las experiencias evitando sobreimprimirles hipótesis previas -pre-juicios-. *Este hecho es fundamental para la experiencia de la residencia.*

Se trabaja constantemente entre la tensión y oscilación del pasado-presente y futuro, ya que mediante la reflexión de mi práctica educativa sólo puedo recuperar mi pasado, pero no mi presente, es siempre un pasado inmediato, el presente no es posible para la reflexión. En cambio el conocimiento del otro, se da en un Ahora, y no como un Recién (Sanjurjo, 2003). La captación del otro y la reciprocidad de esta captación hacen posible nuestro ser conjunto en el mundo. El alterego, entonces, permite la captación del presente.

El cronotopo de la práctica como un territorio de umbrales

La cátedra trabaja a modo de laboratorio sobre la problematización y reflexión de la enseñanza de la lengua y la literatura. Aquí, el futuro Profesor de Letras Universitario necesariamente debe recurrir a desmontar su mochila del recorrido de su formación profesional en la Facultad de Humanidades y sus propias experiencias de escolarización previas. Ambas dimensiones conforman el acervo con el cual comenzará a trabajar sobre los modos de abordar la lectura, escritura, literatura y oralidad en sus clases.

A su vez, en paralelo al dictado de la cátedra el equipo forma parte de un proyecto de investigación educativa, enmarcada en la denominada “investigación acción”³⁶, a partir del cual se revisa cotidianamente lo que sucede en la práctica de formación y en la práctica situada, lo cual permite instalar un espacio de reflexión, indagación y estudio a modo de cinta de moebius que nos ayuda a decolonizar (Boaventura de Sousa Santos, 2010) y deconstruir (Derridá, 1989) determinadas representaciones sobre los jóvenes y la enseñanza de la lengua y la literatura (Bombini, 2006) con que el practicante llega a la cátedra.

Este poner en diálogo (Bajtín, 2005) reflexivamente lo que sucede en la cátedra, en lo que denominamos *conversatorio*, permite mirar a la práctica como proceso en que estamos implicados docentes y estudiantes, porque la práctica no solamente es algo que le pasa al otro, sino algo que nos pasa (Larrosa, 2003) en un colectivo construido entre todos.

De manera transversal se pone en escena modos de enseñar lengua y literatura con talleres de lectura y escritura a través de diferentes dispositivos como por ejemplo, clases simuladas, instalaciones, como modos de intervenir en las concepciones tradicionales de lectura y escritura en el espacio y en el tiempo, para nuevamente poner en constante reflexión la enseñanza de la disciplina.

Simultáneamente los practicantes comienzan a ir a las escuelas a observar y registrar para el reconocimiento del territorio donde se desarrollarán las prácticas. A partir de allí se comienzan a desplegar procesos de escritura y reflexión que permitirá conjeturar futuras clases que se conversarán críticamente en clase.

³⁶ Para Carr y Kemmis (1986) la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es:

“[...] una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo)”.

Todas estas escrituras constituirán la prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura que se reconstruirán en proceso, que no pretenden ser acabadas, sino que constituyen el cronotopo de la cátedra: “La narrativa de las prácticas: los guiones conjeturales, registros, autorregistros, las instalaciones y conversatorios constituyen el cronotopo de la práctica, un modo de transitar el territorio, complejo, no lineal, que no clausura sentidos sino que nos abren nuevos interrogantes” (Santiago, 2015) De allí es posible desplegar aspectos reflexivos y propositivos.

Las narrativas trabajadas, entonces, hablan de una práctica de enseñanza situada, y en ella los jóvenes y sus modos discursivos, no pueden quedar afuera, como así tampoco las representaciones que prefiguran a los actores escolares de nuestra provincia.

La residencia de los estudiantes es, por lo tanto, un proceso recursivo, que se da por medio de la escritura de los guiones, registros como herramientas metacognitivas, donde la palabra del practicante es parte esencial del proceso evaluativo, aquí el estudiante no es ajeno a una evaluación terminal, sino procesual y metarreflexiva.

El practicante oscila entre el desempolvar apuntes y libros y el indagar sobre temas nuevos por conocer. La enseñanza de la lengua y la literatura le demanda comenzar a hacer nexos entre lo lingüístico y lo literario mediados culturalmente y atravesados por los ejes básicos de lectura, escritura, oralidad y literatura. Este complejo entramado demandará nuevas configuraciones temporales de dedicación y planificación para el desarrollo de su residencia.

Este umbral (Camblong, 2010) en que se encuentra el futuro profesor de letras no es tranquilizador, es un pasaje que moviliza lo interno y externo, un cronotopo de crisis y búsqueda profesional, de construcción a partir del conflicto y reflexión sobre el propio accionar, sobre las decisiones tomadas antes y durante la instancia en la cátedra.

El practicante, futuro profesor, inicia un proceso de replanteos de esquemas y saberes previos que lo llevan por un camino de rupturas epistemológicas (Bachelard, 2000) en contacto con la práctica del aula, los sujetos y las instituciones; estos saberes deben ser racionalizados y removidos en un espacio de crítica pedagógica compartida.

Aproximaciones iniciales

En esta instancia, el residente-practicante emprende una trayectoria de formación en la cual debe asumir un objeto de estudio y un objeto de construcción. El objeto de estudio, constituido por las prácticas docentes y las intervenciones culturales en el área de ejercicio de la lengua y la literatura, y el objeto de construcción de su propio rol de practicante y su

posterior identidad de profesor y mediador sociocultural. Debe analizar los supuestos, discursos y actos que configuran sus propias prácticas docentes en distintas fases de construcción escolar y en sus dimensiones psíquicas, epistemológicas, pedagógicas y sociales. El período de prácticas implica no sólo la labor socializadora de aprender a enseñar lengua y literatura, sino también a comprender el significado (Freire, 2011) y la función social (Giroux, 1997) de la ocupación de profesor y de mediador. En este sentido, la cátedra contribuye exhaustivamente con esta construcción del rol de profesor mediador sociocultural, estimulando un necesario cambio en su relación con el conocimiento disciplinar hacia una práctica del aula que le permita diseñar propuestas, reflexionar sobre el impacto que tienen en el aula y producir un conocimiento teórico sobre esa praxis (Habermas, 1986).

Este camino de construcción del rol es orientado por esta Cátedra a partir de distintos tipos de intervenciones: la consulta personal; la consulta virtual (mail, Facebook, whatsapp); la observación de clases; la devolución como instancia de reflexión posterior a la clase, etc. Todos estos modos de acompañamiento, de tutoría, corren en paralelo con el acompañamiento al ingreso y permanencia en las instituciones escolares; esto implica gestiones ante las autoridades y negociaciones con los docentes tutores.

Sumado a esto, es importante valorar y resignificar las escrituras (Bombini, 2012) y las sucesivas instancias de reescritura (Pampillo, 2010) que de todas estas actividades se desprenden. Las devoluciones (Bajour, 2014) desde los docentes de la Cátedra, así como las reescrituras contribuyen a la reflexión de los estudiantes, tanto acerca de las rupturas epistemológicas como al develamiento de sus matrices de aprendizaje.

Bibliografía

BACHELARD, G.: La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Buenos Aires. Siglo XXI editores. 2000.

BAJTÍN, M.: “Problemas de la poética de Dovstoevski” En Estética de la creación verbal. Buenos Aires. Siglo XXI editores Argentina. 2005.

BAJOUR, C.: Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura. Buenos Aires. El Hacedor. 2014.

BOACENTURA DE SOUSA SANTOS: Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo. Ediciones Trilce—Extensión Universitaria de la República. 2010.

BOMBINI, G.: Reinventar la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires. Libros del Zorzal. 2006.

----- **(Coord.):** Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente. Buenos Aires. El Hacedor. 2012.

CAMBLONG, A.: “Cronotopías en los bordes mestizo-criollos”. En Tiempo, Espacio e Identidades. Buenos Aires. La Crujía. 2010.

- CARR Y KEMMIS:** Teoría y crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona. Martínez Roca Editora. 1986.
- DERRIDÁ, J.:** La desconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora. Barcelona. Paidós. 1989.
- FREIRE, P.:** La importancia de leer y el proceso de liberación. México. Siglo XXI editores. 2011.
- GIROUX, H.:** Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona. Paidós. 1997.
- HABERMAS, J.:** Conocimiento e interés. Madrid. Taurus Ediciones. 1986.
- LARROSA, J.:** La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México. Fondo de Cultura Económica. 2003.
- PAMPILLO, G. y otros:** Escribir. Antes yo no sabía que sabía. Buenos Aires. Prometeo Libros. 2010.
- SANJURJO, L.:** Volver a pensar la clase. Rosario. HomoSapiens. 2003.
- SANTIAGO, C.:** La escritura de las prácticas docentes como nuevo camino para la producción en didáctica de la lengua y la literatura. VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional de Tucumán. 2015.
- VYGOTSKY, L.:** La imaginación y el arte de la infancia. Madrid. Akal. 1983.

Itinerarios de lectura. Un camino hacia la construcción del lector en las prácticas áulicas

Liliana Graef

lilianagraef.27@gmail.com

“Leer no nos separa del mundo. Nos introduce en él de manera diferente.” (Petit, 2001: 57)

“(…) Ese poder de la lectura está en darnos siempre más. Más ojos para mirar el mundo, más corazón para comprender lo que es ajeno a nosotros.” (Pradelli, 2013: 57)

Los adolescentes no leen nada; no les gustó el cuento que llevé; prefieren leer otras cosas y no lo que tenemos que dar; se quejan de que es aburrido, largo y difícil, etcétera, son algunas frases que suelo escuchar en los pasillos escolares, salas de profesores, o entre algunos de los practicantes que se encuentran iniciando su recorrido por estos terrenos.

Por eso, como adscripta graduada del Seminario específico de Práctica Profesional III me propongo compartir algunas de las reflexiones que fueron surgiendo en el transcurso del corriente año acerca de estas categorías antes nombradas. En el marco de los conversatorios desarrollados en dicho Seminario, se trabaja sobre las prácticas de lecturas y sobre la implementación de estas dentro del aula como espacio de prácticas. Reflexionar sobre ellas, además, me sirve de insumo para la investigación que estoy comenzando a desarrollar dentro del proyecto de investigación *Prácticas de enseñanza de los profesores de letras de la UNaM en la escuela media de la provincia de Misiones: Cartografía y sistematización crítica de experiencias* (16H 404).

La lectura, el lector y el docente como mediador de prácticas de lectura, son algunas de las categorías trabajadas en las primeras unidades propuestas por la cátedra, y han despertado mi interés, al observar luego de varios conversatorios, los interrogantes que surgen en torno a estas prácticas pensadas para la enseñanza en el nivel medio. Interrogantes que plantean no solo inquietudes acerca del canon a proponer en las clases sino también sobre las estrategias didácticas que se emplearán para llevar a cabo la lectura.

El conversatorio es una instancia de diálogo compartido entre los practicantes y el equipo de cátedra en donde la búsqueda de una metarreflexión sobre el desarrollo de las prácticas profesionales se trabaja con profundidad. Allí, comentar y compartir experiencias se vuelve sumamente positivo en la formación como docentes, educadores y mediadores culturales

porque nos permite no solo verbalizar lo que estamos viviendo dentro de las aulas, sino escucharnos y escuchar a los otros sobre sus experiencias. Aprender en conjunto, ofreciendo al otro una nueva mirada sobre sus prácticas resulta, no solo como espacio de “contención”, porque el otro entiende lo que estoy sintiendo; sino también se valora el aprender del otro, de sus decisiones con respecto a la enseñanza de la lectura y de las respuestas que obtiene en su día a día dentro del aula. Debo reconocer que, al desempeñarme como docente y estar en las aguas de la institución escolar, las conversaciones constantes entre uno y otro ámbito afloran y por sobre todo enriquecen.

Sobre la lectura y los lectores

Comprendo la lectura como una práctica sociocultural desarrollada por los sujetos pertenecientes a una sociedad que comparten un espacio y una historia cultural en torno al acto de leer. Leer ayudaría a sentir que uno no es extraño o extranjero de su propia realidad sino que forma parte, aunque sea como comienzo, de lo que alguien más ya lo dijo, estableciendo cierta continuidad cultural en las maneras de leer y otorgarle sentidos a los textos. Ayudaría a creer que la lectura literaria no es cosa de algunos sino que es un derecho de ser y de apropiarse de lo cultural. La lectura es una práctica que configura subjetividades ya que se traduce en la acción de leer al otro, leerme a mí y leer lo que me rodea, es decir, leer el mundo. Sostener esta idea, crea la posibilidad de que esa práctica “construya” lectores, además de no delimitarla a su espacio más habitual que es la escuela.

Construir un lector que transita por lugares desconocidos tratando de reconocer zonas, familiarizarse con ellas y caminar con soltura. Riendo, llorando, cuestionando, permitiendo el enojo ante las injusticias que observa, sentirse perturbado, disentir con otros y por sobre todo permitirse ser leído por otros. En el momento en que nos conectamos con el otro, nos conectamos con nosotros mismos, para realizar todas estas acciones, necesaria y a veces inconscientemente, recurrimos a lecturas que se encuentran en nuestro interior, en nuestra piel, en nuestra mente y en nuestros sentidos; lecturas de todos los tiempos, pasadas, presentes e incluso aquellas que se presentan como posibles. Pradelli nos dice al respecto: (...) *la lectura permite conectarse con el otro, pero es en sí mismo donde el lector encontrará las herramientas para ese abordaje. En el texto del otro, el lector reconoce marcas, huellas y surcos, pero son pistas que debe completar con contenido propio.* (Pradelli, 2013: 53)

Podemos relacionarnos, interpretar y reflexionar cuando algo ha llegado a atravesar nuestras propias subjetividades. Cuando nos encontramos frente a un texto y nos produce

inevitablemente la inquietud de levantar la cabeza; es en ese momento cuando el texto ha tocado nuestro yo más íntimo, cuando nuestra memoria lectora y subjetiva nos lleva a tejer redes entre textos que ya forman parte de nosotros y, en esas nuevas relaciones que establecemos, escribir un nuevo texto, el nuestro, el propio y el que será la nueva piedra en el estanque que generará a otros más y estos a su vez a otros y así hasta el infinito. Los lectores son activos, interpretan y deslizan entre las líneas escritas sus fantasías y deseos; por eso es necesario darles la ocasión de construir su propio recorrido, su propio viaje, de ida y vuelta o por qué no, sólo de ida. Y cito a Petit: (...) *el lector no consume pasivamente un texto; se lo apropia, lo interpreta, modifica sus sentidos, desliza su fantasía, su deseo y sus angustias entre las líneas y los entremezcla con los del autor. Y es allí, en toda esa actividad fantasmática, en ese trabajo psíquico, donde el lector se construye.* (Petit, 2012: 28).

Al leer un texto, lo ponemos a andar, deja de ser texto escrito para transformarse en un caminante sin rumbo previsto e interesado en entablar relaciones de diálogo con otros caminantes que circulan por el mundo, el nuestro, el íntimo y fantasioso y el de afuera. El lector construye su propia historia apoyándose en relatos de otros, que lo acompañan y que se transforman con él. Por ello, es preciso demostrar que existe una grieta en la lectura en la que la fantasía y el deseo se entrometen volviéndola propia, íntima y única dentro de la heterogeneidad. Es en esta grieta antes mencionada que el texto nos ofrece, donde debe ubicarse el “iniciador”.

¿Dónde se ubica la escuela en estos procesos de construcción?

Podemos comprender luego de varios recorridos de lectura, que se considera a la escuela como la encargada de la construcción de esos lectores. Históricamente y socialmente se cree que la escuela es el lugar donde el sujeto aprende a leer y escribir, pero tomando lo que sostiene Montes, *Ambas [prácticas] se ocupan de las letras y, sin embargo, digámoslo una vez más, la literatura es sapo de otro pozo (...) a la escuela la sorprende y la sobresalta la literatura, no sabe bien dónde ponerla, qué hacer con ella (...)* (Montes, 1997: 6). Somos conscientes que el trabajo docente con adolescentes en nuestros tiempos se plantea de manera muy diferente al pasado. Hoy lo prohibido fue abriendo su camino entre los adolescentes, pero todavía no se ha logrado insertar esas lecturas al ámbito escolar. Allí sí sus libros elegidos son extraños, diferentes a los que se deben leer, sí existe una obligatoriedad para con la lectura de determinados textos, sí se marca un posicionamiento muchas veces de censura y sometido a

críticas de buenos o malos valores. El peligro del discurso literario aún sigue asomando entre los pasillos escolares.

Podemos pensar que en algunos casos existe cierta contradicción entre los discursos institucionales y profesionales, al querer sostener que se pretende formar sujetos lectores críticos, autónomos y no pasivos pero en las prácticas áulicas a través de la selección del canon, predomina la literatura para los buenos valores, la literatura que forme al sujeto adolescente en un buen ciudadano y que lo demás quede afuera de las paredes escolares. A raíz de esto nos preguntamos si la escuela sigue siendo un ámbito de control en donde la literatura no logra encontrar su lugar libremente sino que es manipulada para la enseñanza específica de los intereses institucionales. ¿Por qué la escuela teme a la literatura? ¿Qué ocurre que aún no se encuentra preparada para algo más? Entonces, en lugar de cuestionar por qué los estudiantes suelen mantener un perfil bajo, con escasa participación y opinión, podríamos comenzar a indagar qué se está haciendo con ellos dentro de las aulas, qué le ofrecemos nosotros como mediadores para que sigan construyéndose como lectores, qué prácticas de lectura promovemos como docentes y, sobre todo, qué actitud tomamos frente a los diferentes modos de leer que circulan en el aula.

Cuantas veces no se acercan directamente a pedir el libro porque no saben qué quieren, quieren indagar, recorrer, descubrir. Pero, por ejemplo algunas bibliotecas escolares limitan el uso de los libros entre los chicos por miedo a que estos los *destruyan* y no le den *el* uso que ellos consideran debe tener un libro. Frases como *no lo rayes, no comas mientras lo lees, devolvélo el día de la fecha que se te dice, no lo ensucies*, etcétera, suelen escucharse en ese lugar muchas veces poco habitable por los chicos. Colocan al libro como un objeto extraño, produciendo ya no temor sino más bien rechazo, tiene tantas limitaciones, tocarlo implica tanto control que resulta más fácil alejarse de él que descubrirlo.

Entonces, las preguntas serían, ¿de verdad no leen? ¿Leen menos que tiempos atrás o tan solo no leen lo que la escuela como institución, el Curriculum establecido e incluso nosotros los docentes queremos o pretendemos que ellos lean? Hay veces en que suelo preguntarles, por qué no visitan la biblioteca y sus respuestas sólo quedan en un *¿para qué?*. Dos palabras nada más pero que encierran las respuestas a los grandes interrogantes y prejuicios sobre los adolescentes y la lectura. En cuanto a los bibliotecarios escolares, éstos establecen límites dentro de ese espacio tan explorable, diciéndoles: *acá, estos son los libros que podés leer o qué libro querés* sin darse cuenta que están limitando el encuentro con quién sabe qué libro

les pueda llegar a interesar, ya sea por la tapa, el título o incluso aquellos que están en ese estante que se les dijo *¡ahí no!*. Si se les impone, u obliga, se coarta el espacio para el deseo. Hoy entre nuestros estudiantes, el libro suele ser un objeto de consumo. No es raro ver a un adolescente leyendo en una plaza, caminando por la calle, o en el colectivo; o encontrarlos en los pasillos de la escuela con esos libros que les interesan sentados en los rincones del patio o en las escaleras. Incluso hay veces que hasta ellos mismos funcionan de iniciadores. Por consiguiente, creemos que se podría empezar por destejer las fronteras imaginarias entre el libro obligatorio y el libro que el estudiante quiere leer, que le interesa, le motiva y le gusta. No reducir el acto de leer para reconocer recursos, los pensamientos de una época o incluso cómo la vida del escritor se encuentra traducida en esas palabras. Sino invitarlos, promover la lectura entre ellos e ir estableciendo puentes entre el afuera tan temido y el aula; dejar de lado prejuicios acerca de sus hábitos de lectura y reflexionar con ellos sobre la importancia de la lectura en nuestra vida cotidiana, cómo esta nos forma y nos transforma.

En este sentido, deberíamos tener en cuenta la amplitud de soportes de lecturas que se han incorporado en la sociedad, solo falta ponerlos en diálogo en el aula. Es preciso mostrarles que la lectura puede ser “de placer” aún la de aquellos cánones tan rechazados por ellos. Según Pradelli, (...) *hay dos llaves que pueden abrir las puertas más clausuradas. Por un lado, la pasión del docente, una llama que todos los gobiernos y la sociedad deberían alimentar, y por otra parte, la formación de maestros y profesores*” (Pradelli, 1997: 204). Entonces una vez más volvemos a la propuesta de Petit de formar iniciadores de lectura, aquel sujeto que sin buscar conducir hacia un fin al lector, ofrece, “lanza pasarelas” de posibles lecturas, invita a ellas a través de la creación de encuentros entre el libro y el lector iniciado. Una opción es el taller de lectura como metodología, en donde conversar sobre lo leído se corra del imperativo de enseñar un determinado contenido pero, donde también se enseñe a valorar el diálogo como una manera de desnaturalizar el acto de leer y entender que esta práctica nos configura, es decir que somos lo que leemos.

Para finalizar, retomo la palabra de Pradelli, quien se cuestiona *¿Qué sería enseñar a leer? Pensar el lector, antes del texto. Pensarlo en su necesidad de generar un sentido del mundo que su cuerpo pueda comprender en términos lingüísticos pero también filosóficos.* (Pradelli, 2013: 204)

Bibliografía

MONTES, G.: *Ilusiones en conflicto en La Mancha. N° 3, Marzo.* Bs. As. 1997.

PETIT, M.: “Los lectores no dejan de sorprendernos”; “¿“Construir” lectores?”; “Lectura literaria y construcción del sí mismo” en *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. Espacios para la lectura.* FCE, 2001.

PRADELLI, Á.: *El sentido de la lectura.* Bs. As., Paidós, 2013.

ROCKWELL, E.: “La lectura como práctica cultural. Concepto para el estudio de los libros escolares” en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura.* Bs. As., El Hacedor-Jorge Baudino Editores. Año3. Nro3. Noviembre 2005.

De juegos y exclusiones: ¿espejo de la dinámica adulta?

María Eugenia Kolb

me.kolb@yahoo.com.ar

Las conversaciones acerca de las prácticas alfabetizadoras pueden exceder el ámbito escolar, abarcando otros espacios y tiempos, y reivindicando el papel de la experiencia desde la subjetividad, la incertidumbre, la vida comunitaria. Jorge Larrosa dice que la experiencia es “eso que me pasa”, un acontecimiento que implica una relación con algo que no soy yo pero que tiene lugar en mí. Aunque las respuestas no puedan ser enunciadas, preguntamos igual para poder abrir un juego interpretativo: ¿Qué nos pasa en los espacios que atravesamos y que habitamos, en los que aprendemos y en los que furtivamente creamos para jugar con otros?

Pensemos primero en los espacios que habitamos. Foucault plantea que vivimos en un espacio cargado de cualidades, correspondiente al de nuestra primera percepción, a nuestras ensoñaciones y pasiones. Este sería el *espacio del adentro*, mundo interior que vamos construyendo interminablemente, pero también hay un *espacio del afuera* en el que se desarrolla la erosión de nuestra vida, donde hay oposiciones valorativas que admitimos y respetamos. Un espacio exterior donde nos cruzamos con los otros, con todo lo otro que no somos nosotros pero con lo que nos podemos relacionar de alguna manera. Esa interacción constante entre los espacios configuraría la dinámica de toda vida.

A partir de las relaciones de proximidad entre puntos o elementos, se plantea la idea de *emplazamiento* como interpretación del espacio del afuera, constituidos por diferentes elementos como prácticas, valoraciones, hábitos. Por ejemplo, hay emplazamientos de pasaje (como la calle y el tren) o de descanso (como la casa, la habitación y la cama). A Foucault le interesan dos grandes tipos que curiosamente trazan relaciones con todos los otros emplazamientos: las *utopías*, los emplazamientos sin lugar real que mantienen una relación de analogía directa o inversa con el espacio real, y las *heterotopías*, que son contra-espacios o espacios-otros donde las utopías están efectivamente realizadas, representando o cuestionando los emplazamientos reales que se pueden encontrar en el interior de la cultura.

Los niños conocen perfectamente dichos contra-espacios, esas utopías localizadas: (...) una de ellas es el fondo del jardín; (...) otra de ellas es (...) un jueves por la tarde, la cama de los padres [donde] uno descubre el océano, puesto que allí uno nada entre las cobijas (...) [esa cama es] el placer, puesto que cuando nuestros padres regresen seremos castigados. (Cfr. Foucault, 1966: 3)

El juego infantil nos interesa desde esta idea de heterotopía, de utopía efectivamente realizada. Buscamos una aproximación a la experiencia de ese momento, retomando la propuesta de Larrosa de abordar *eso que pasa* desde una lógica de la pasión que interpreta al sujeto como alguien que *padece*, expuesto al riesgo de lo imprevisible. En fragmentos de conversaciones con niñas buscaremos las relaciones entre los emplazamientos reales que conocen las chicas y la heterotopía del juego. El hogar como emplazamiento de residencia temporal, habilita un espacio donde ensayar estrategias alfabetizadoras que atiendan la dinámica propia de la institución, apostando por un diálogo que involucre a los sujetos y a lo que pasa *acá* en el hogar, y *allá*, en la casa y la escuela.

Y-Acá yo no me siento muy sola, y en mi casa yo no puedo jugar y acá tengo una cantidad de amigas (...) [allá] juego sí, pero (...) no soy muy amiga de nadie casi (...) a veces juego con mis primas y eso que vienen a mi casa (...) allá (...) no es tan grande... y a veces faltan las cosas en la casa... Y acá no me hace falta nada, tengo todo.

“Acá tengo todo” parece la apreciación de esta niña por el hogar, y no se refiere a necesidades materiales sino a la “cantidad de amigas” que hacen que no se sienta “muy” sola, con las que puede jugar. Di Mónica dice: *el espacio lúdico delimita un territorio ficcional o imaginado con otros, que avvicina la posibilidad de construir complicidades pasibles de echar a andar las tramas del juego acordado* (Cfr. Di Mónica, 2013:135) ¿Cómo aproximarnos a los juegos entre niños, a las utopías que construyen, si nuestro acceso está vedado por ser adultos?

Hay situaciones lúdicas en las que intervienen los adultos, ya que esas tramas que se echan a andar están reglamentadas o vigiladas, como es el caso de los juegos deportivos o los realizados en el aula. Nos interesan los otros juegos, cuyas complejas complicidades apenas imaginamos, y a las que quizás podemos acercarnos a través de sus relatos. En ellos, el juego se configura como un cronotopo, como la conexión esencial entre relaciones temporales y espaciales, que posee una dimensión configurativa de sentidos y valoraciones. En estas breves narraciones interpretamos al juego como una práctica semiótica que constituye una heteropía trazando relaciones con otros emplazamientos, y que se expresa narrativamente como un cronotopo.

A- A veces nos poníamos buenas con ella y jugábamos a la tocadita nosotros o a la bruja... nosotros le decimos que juegue con nosotros, y ella decía “si es que no me van a correr de vuelta”... entonces, ¿cómo vamos a jugar si es que no te podemos correr, si para tocarte te tenemos que correr? (...) así es el juego.

Respecto a este punto, Bruner señala que el juego muchas veces se estructura para vincularlo con los valores predominantes de la cultura, como por ejemplo, estimulando la competitividad o la obediencia a ciertas reglas pautadas. En este caso, se nos cuenta sobre una niña “con la que a veces se ponían buenas”, es decir que no formaba parte de los juegos habitualmente, y que al no ser muy rápida o ágil, intentaba convencer a las otras con esa condición de “si no me van a correr”. Vemos el remate indiscutible que fundamenta la regla: *así es el juego*. No escapamos de los reglamentos y de las limitaciones ni siquiera en los juegos, y no pareciera existir la posibilidad de consensuar otras reglas.

Siguiendo a este autor, el juego puede ser un medio de exploración y de invención, una proyección de la vida interior hacia el mundo exterior; en términos de Foucault, una relación entre el espacio del adentro y el del afuera. Se habilitaría una relación entre *lo de adentro* y *lo de afuera*; eso que me pasa cuando juego es una experiencia que en tanto singular, como dice Larrosa, no puede haber ciencia sino pasión. Si la experiencia supone la suspensión de las voluntades de identificar, representar y comprender, tiene gran importancia la lectura hecha desde las pasiones. Nos preguntamos entonces: ¿Qué *padece* la niña excluida del juego, apartada de ese territorio de complicidades y tramas, de ficciones, afectos y diversión?

Jugar con otros niños tiene un papel importante como preparación para los enfrentamientos de la vida adulta, porque se ponen en escena situaciones que exigen cierto manejo de los conflictos:

Y- Yo tenía todos los juguetes (...) que yo elegí para yo jugar, Sasha (...) me dijo que yo juegue con ella, y ahí fui y me puse al lado de ella, y puse todos mis juguetes así(...) ella se enojó conmigo y (...) creyó que yo era así, que me iba a dejar todos los juguetes y me iba a ir para otro lado (...) “ah bueno, ándate” me dijo (...) “bueno, me voy a ir” dije yo... agarré y saqué todos mis juguetes y puse al lado. Después ella me quiso sacar de a poco (...) le dí un sopapo [y] le dije “nunca más me hagas así”. Después le llamó a Pola [la celadora], y Pola dijo que estaba bien que le pegue porque ella me hizo así.

En la frase “ella creyó que yo era así, que le iba a dejar mis juguetes”, está la idea del espacio del adentro: “yo no me iría sin mis juguetes”, pareciera decir esta nena. Y ante la injusticia del arrebato de sus juguetes, apela a un sopapo, manifestación en el espacio exterior. Así se aprecia la autorregulación de los juegos, cuáles son las reglas de su funcionamiento y los mecanismos de sanción o exclusión, y además, cómo el juego no es totalmente independiente, sino que entra en relación con otros aspectos de la dinámica del hogar. Es decir, esa

heterotopía lúdica entra en relación con los elementos del emplazamiento del hogar, como por ejemplo, las personas adultas encargadas del cuidado de las niñas.

A- Si la dire viene, todo tranquilo (...) pero después ella se va, hecho un desastre queda. Yo digo que tiene que venir un poquito más de seguido(...) con el tema de las chiquititas, hay que ponerle un lugarcito para ellas (...) y evitar que las más grandes jueguen, porque nosotros jugamos a veces y le sacamos todos los juegos, y ellos se van allá afuera, cuando hace humedad...

El pedido de “un lugarcito para las más chiquitas” pone de manifiesto la importancia del espacio, de los lugares reservados y respetados. Es un tímido reclamo de un derecho sobre una porción de espacio en la cual desarrollar el juego. El hogar está integrado por las niñas, las celadoras que las cuidan por turnos diariamente, la directora y la comisión directiva. En las reuniones semanales participan la directora y los miembros de la comisión, que no conocen personalmente a las niñas.

A- Cuando no hay comisión, los lunes antes de la cena siempre nos quedamos ahí, donde está la techada (...) [cuando hay comisión] No podemos jugar, siempre todos adentro, bien tranquilitos tenemos que estar (...) es feo también quedarse encerrado ahí (...)A veces (...) nos vamos ahí en el baño, la señora Marta nos pregunta bien primero.

Los elementos deícticos denuncian otra vez la importancia del espacio y de su uso, del pasaje constante y cotidiano. “Ahí, donde está la techada” es un lugar de juego cuando la comisión no se reúne. Los juegos y la reunión no son compatibles, hasta podemos afirmar que las niñas no deben mostrarse y en lo posible, deben estar encerradas mirando televisión. La exigencia del cumplimiento de reglas es muy fuerte, porque se prioriza la enseñanza de comportamientos socialmente aceptables. Según la directora: *las condiciones básicas para estar en el hogar son la buena conducta y que las chicas pasen de grado. Así como las niñas en sus juegos establecen reglas, la institución delimita cuáles son las condiciones para no ser excluidas, y traza sus modelos ideales, esas niñas que mejor juegan según las reglas establecidas por la comisión directiva y cuyo cumplimiento controla la directora.*

Ella nos dijo respecto a una de las niñas: *es súper responsable (...) con sus cosas, con su aseo personal, con su carpeta, todo prolijo. Iba a salir abanderada, no salió porque tuvo un problema en la casa (...) no faltaba nunca, venía con sol, con lluvia, hacía frío, calor, ella estaba acá los lunes a las 7 de la mañana, ella estaba presente acá.* La descripción hecha da cuenta de la niña ideal para la institución, del modelo que debería inspirar a las otras.

Respecto a la nena excluida de la mayoría de los juegos, y finalmente expulsada por su conducta inapropiada en el hogar, nos dijo: *Todos se daban cuenta que (...) algo estaba mal en ella, que algo estaba pasando, porque no tenía una conducta normal para una nena de ocho años (...) por ahí le cargaban, se burlaban de ella, entonces por ahí también eso es difícil. “Buena chicas, no le traten así, trátense como una persona normal, es igual a todos. A pesar de esto último que se afirma, al expulsar a esta niña no sólo se enseña a respetar los límites, sino que también se muestra que los que no se ajustan a esa concepción de normalidad, los que no pueden jugar dentro de las reglas establecidas son excluidos de la institución.*

Vemos el “espacio del afuera” desde la interpretación que ellas realizan, y podríamos recordar la pregunta inicial que abre un camino incierto: ¿Qué nos pasa en los espacios que habitamos, en los que aprendemos y jugamos? Si fuéramos alguna de estas niñas ¿qué nos podría pasar, qué padeceríamos en su lugar? Y como docentes, ¿qué implica alfabetizar semióticamente en este emplazamiento? Preguntamos para guiar las reflexiones que recién empiezan.

La alfabetización semiótica propone estrategias didácticas que resultan integrales y que operan con todos los signos de la vida práctica. Las propuestas de Camblong destacan la importancia de la conversación como diálogo semiótico que excede y precede al lenguaje; y que facilita la emergencia de relatos que permitan una aproximación a las experiencias (Camblong; 2011). En estas conversaciones, hemos visto por arriba cómo funcionan algunos juegos en este hogar, las fronteras y los sistemas de exclusión que las niñas establecen y acatan, y cómo hay peleas y jugadores marginados, y en ocasiones, la obligación de no jugar para no molestar a los que se reúnen para decidir sobre ellas y su permanencia en el hogar sin siquiera conocerlas ya que no conversan con ellas. Con este trabajo, apenas iniciamos la lectura buscando indicios de pasiones y prácticas en la vida cotidiana de estas niñas.

A mi juicio, los niños nunca inventan nada: son los hombres, por el contrario, quienes susurran a aquéllos sus secretos maravillosos, y enseguida esos mismos hombres, esos adultos se sorprenden cuando los niños se los gritan al oído. (Cfr. Foucault, 1966: 3)

Si creemos en lo que afirma Foucault, no podemos sorprendernos con la marginación y exclusión de ciertas niñas en los juegos, y la falta de diálogo entre ellas para consensuar las reglas. Ante la dificultad para cumplir con ciertos límites que algunas tienen, se *deja de jugar* en el caso de las niñas, o se procede con la expulsión del hogar, en el caso de las regulaciones institucionales adultas. También aparecen distintos tipos de manifestaciones hostiles, como ese sopapo de una niña a otra, o la ocupación de los juguetes de las chiquitas, o el silencio

tajante de la comisión hacia las niñas y la exigencia de que permanezcan encerradas durante sus reuniones. Todos elementos presentes en el mundo exterior pero que *que nos pasan*, seguramente dejando huellas.

Con estas observaciones señalamos las similitudes entre distintas prácticas del hogar, y la necesidad de un diálogo entre los que lo gobiernan y las que construyen “un lugarcito para jugar”, pidiendo que alguien “venga más seguido” para que esté todo tranquilo. Esos juegos en esos relatos pueden ser vecinos de la experiencia del espejo, experiencia medianera entre las utopías y las heterotopías como señala Foucault, que nos devuelven la mirada hacia nosotros mismos. Mirar y escuchar atentamente las historias de las niñas nos acercaría a los sistemas de signos con los que se juega en la vida cotidiana y que aparecen en las heterotopías lúdicas. Tal vez estas lecturas de historias y juegos, de similitudes e imitaciones, nos ayude a pensar estrategias alfabetizadoras que consideren las particularidades de las experiencias en el hogar.

Bibliografía

Bruner, J.: “Juego, pensamiento y lenguaje” en <http://educamosjuntos.univalle.edu.co/descargables/Juegopensamientolenguaje.pdf>

Camblong, A.: “Dinámica de las significaciones, sentidos y sin-sentidos” en Camblong Ana, Fernández Froilán: *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen I: Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Argentina, Editorial Universitaria, 2011

Di Módica, R.: “El juego en la alfabetización semiótica” en Camblong Ana, Alarcón Raquel, Di Módica Rosa: *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen II: Estrategias, juego y vida cotidiana*. Argentina, Editorial Universitaria, 2012

Foucault, M.: "Topologías. (Dos conferencias radiofónicas)", en *Revista Fractal* n° 48, enero-marzo, 2008, año XII, volumen XII, pp. 39-40. Versión online en <http://hipermedula.org/>

Larrosa, J.: “Experiencia y alteridad en educación” en Autores varios: *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina, Homo Sapiens, 2009

Pensar la clase con el cine. Reflexiones desde La lengua de las mariposas

Viera, Gonzalo de Jesus

gonzaloelrengero@gmail.com

“... El cine reúne materiales no artísticos identificables de su entorno, que son indicadores ideológicos de la época, y hace pasar su depuración artística, eventualmente, en el registro de una indiscernibilidad aparente entre arte y no arte.” (Badiou 1998: 45)

Prácticas pedagógicas homogéneas: Consideraciones generales

El carácter homogéneo de las prácticas pedagógicas, tal como la entendemos desde un enfoque organizacional y áulico, y como lo comprobamos a través de la experiencia del cursado de la escuela media, es inherente al actual sistema educativo argentino. Si bien, se podría contradecir tal hipótesis al analizar los artículos de la vigente ley de educación argentina de manera aislada e independientemente del contexto al cual se aplica la misma. Con esto queremos indicar que, el carácter homogéneo de tales prácticas pedagógicas se encuentra implicado en la aplicabilidad de dicha ley; y aún más implicado a partir de la creciente incorporación de nuevos actores sociales que se da con la obligatoriedad³⁷ del cursado de la educación secundaria planteada a partir del 2006.

Tal cual como se encuentra estructurado el sistema educativo, creemos que este carácter homogéneo de las prácticas pedagógicas tiene como fines principales dentro de la institución educativa, organizar la rutina escolar; y en la sociedad en general, estandarizar las conductas de convivencias y “...proporcionar, a grandes rasgos, las disposiciones que serán funcionales o útiles en la vida ulterior de un orden social económico complejo y estratificado.”(APPLE: 1989, 13)

De acuerdo con los planteos de Bourdieu³⁸, entender esta organización institucional desde una perspectiva del que cree o supone que todas las intenciones implícitas de tal institución son maquinadas o planificadas desde un poder único que tiene conciencia de los efectos de su accionar, y que tales efectos forman parte de la mente consciente y racional de tal poder de

³⁷ El 14 de diciembre de 2006 en la Argentina se hace obligatorio el cursado de la educación secundaria a través de la sanción de la ley de Educación Nacional N° 26.206.

³⁸ Pierre Bourdieu (1991) entrevista por Dominique Bollinger para el CNDP.

coerción; es erróneo, ya que lo que mantiene “viva” tal maquinaria institucional son los múltiples actores que intervienen en ella.

Los actores que intervienen en la institución educativa presentes en la película que se desarrollará en el apartado siguiente, presentan la problemática de pertenecer a agrupaciones opuestas (republicanos y fascista), que a pesar de los diversos conflictos entre ellos hacen funcionar la institución, pero dando como resultado en los alumnos la pérdida de rigor de los conocimientos enseñados por el profesor, ya que este al final de la película es expulsado de la institución.

Siguiendo con los planteos de Bourdieu consideramos que lo que en realidad mantiene funcionando, de la manera en que funciona, a la institución educativa es lo que él define como *habitus*. Por lo cual creemos que el accionar de docentes en la realidad áulica, se sustenta en esta matriz, o sea en sus *habitus* mentales y de acción. (DUKUEN, 2001).

Es importante dejar en claro que no queremos decir que la falta de adaptación, permanencia, y egreso de los alumnos en las escuelas, es a causa de las prácticas pedagógicas homogéneas en sí. Porque tal afirmación llevaría a pensar que, si se quisiese obtener los resultados contrarios (mayor posibilidad de adaptación, permanencia y egreso de las escuelas,) se realicen tantos tipos de clases como la cantidad de alumnos haya, lo que prácticamente sería imposible o, al menos, acarrearía una gran cantidad de problemas a los docentes, las instituciones, y a la organización social en general. Queremos decir que el factor que, mayormente, causa los acontecimientos antes descriptos, son las prácticas pedagógicas homogéneas que no se adecúan a las diversas percepciones de la realidad que tienen los alumnos, a sus capacidades, a sus capitales culturales y económicos, ni a sus ideologías.

Es a partir de esta situación que en el apartado a continuación se planteará el uso de una herramienta que, con su propia narrativa y como un insumo más de pensamiento en la formación docente, permitiría plasmar y tratar un sinnúmero de cambios culturales y numerosas perspectivas contemporáneas que, como fruto y partícipe de la posmodernidad, concurren a las aulas de hoy en día.

El cine como herramienta de reflexión en la formación docente:

Habiendo iniciado en Políticas educativas, las reflexiones sobre el problema que nos interesa, nos encontramos ahora en la Didáctica, que es la teoría de la práctica de la enseñanza, en la cual volvemos a mirar el problema desde una estrategia potente como el cine.

Se trata del uso del cine de una manera muy particular, que no consiste en un análisis estructural de su narrativa, ni menos en situarlo en el centro de la actividad pedagógica como un objeto de reflexión. Sino de utilizar el texto audiovisual como “recurso para ampliar reflexiones sobre otros temas”. (Serra 2012, 238)

Es hacer uso del cine desde una postura que María Serra la denomina como “las pedagogías que postulan al cine como insumo de pensamiento”, que consiste en convocar al cine como tal, reconociendo la originalidad de su lenguaje, el cual funciona como tantos otros registros, pero que nos permite abonar la reflexión acerca de un problema desde una dimensión particular que no sería posible sin contar con el texto cinematográfico.

Convocar al cine desde la perspectiva de “mirar de sesgo”³⁹ implica el insumo de pensamientos que lo exceden en sus alcances y la construcción de una mirada donde el cine está incluido, aportando su especificidad narrativa, ya que es “una representación de algo que por definición solo puede ser representado, nunca presentado” (Serra 2012, 239)

La lengua de las mariposas es una película producida en España en el año 1999, es dirigida por José Luis Cuerda basada en el relato homónimo de Manuel Rivas, del volumen *¿Qué me quieres, amor?* Se sitúa en la década del 30 en un contexto tensionado por choques ideológicos y políticos, que corresponden a los inicios del conflicto civil entre republicanos y fascistas en España. Esta situación, enmarca lo que en un comienzo es una estrecha relación amistosa entre un alumno y un profesor que, con paciencia y entusiasmo, da clases en una escuela de un pequeño pueblo. Luego de que al profesor se le acusa de enemigo del régimen fascista, todos los conocimientos y principalmente los valores que había enseñado parecen derrumbarse.

Esta película nos presenta la posibilidad de múltiples entradas, desde la cuestión histórica de la España de segunda mitad de la década del 30, o temas propios del campo de la biología, hasta cuestiones que hacemos mayor hincapié en este trabajo: las prácticas pedagógicas.

No se trata de atrapar la “realidad de la cosas”, sino de hacer uso del mismo de manera tangencial, de tal modo que permita abonar a la reflexión a partir de la articulación de conceptos con percepciones (Ver Serra 2012: 239). Ya que, como plantea Trímboli en su artículo “*Una lectura de imágenes de los noventa*”:

Los fantasmas y los ensueños que el cine nos acercan nada tienen de parecido, por supuesto, con la seguridad de un concepto o la suficiencia de una ley; se trata de un

³⁹ Este término es desarrollado por Slavov Zizek, para referirse a una posición de mirar a través de la cultura popular, para emprender un corpus teórico o una configuración de la cultura. (Serra 2013: 237)

material mucho más frágil, oscilante pero indudablemente rico y sugerente. Son intuiciones e indicios. Probablemente con su ayuda no se pueda construir un plano completo, pero quizá de lo que se trata no es de añorar el mundo perdido de las seguridades, sino de aprender a mirarlos oblicuamente, sabiendo que su extrañeza e incluso su resistencia a toda clasificación nada tiene que ver con su falta de valor, sino justamente todo lo contrario. (2003: 197)

Más que respuestas y conclusiones tenemos ante nosotros un viejo problema: la homogeneidad de las prácticas en el aula” y encontramos en estas teorías sobre el cine un camino desafiante para revisar, cuestionar y recrear el problema mirándolo “al sesgo” y encontrando un “plus” para pensarlo. La lengua de las mariposas nos pone –más allá de la historia- ante el hecho pedagógico: un docente enseñando a un alumno (y en el personaje a todos los alumnos) contenidos curriculares mediante métodos creativos, en contacto con la naturaleza a la vez que enseña el inefable valor de la libertad aunque al final la paradoja lo pone ante la fuerza del poder que lo lleva prisionero. Estas líneas de fuga tienen aun hoy vigencia para pensar-nos en el campo de la enseñanza.

Bibliografía:

APPLE, M. W.: “¿Qué enseñan las escuelas?” En *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1989.

BADIOU, Alain; “Sobre la situación actual del cine (1998)”, en *Imágenes y palabras. Escritos sobre cine y teatro*, Buenos Aires, Manantial, 2005.

BERNSTEIN, Basil. “Hacia una teoría del discurso pedagógico” en *La Estructura del Discurso Pedagógico. Clases, códigos y control Volumen IV*. Ediciones Morata. Madrid. 1990

BIRGIN, Alejandra y TRÍMBOLI, Javier (compiladores); “Una lectura de imágenes de los noventa” en *Imágenes de los noventa*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2003.

BOURDIEU, Pierre (1991) *entrevista* por Dominique Bollinger para el CNDP.

DUKUEN, J. (2011) “Retomando un debate: la teoría de la violencia simbólica en Bourdieu y la noción de ideología en althusser, frente al problema de la reproducción”. *Intersticios, revista sociológica de pensamiento crítico*. Vol. 5.

LEY DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA

SERRA, M. S. (2012): “Atrápame si puedes: el cine como objeto de la escena pedagógica”. *Educação*. Porto Alegre, v. 35, n. 2, p.233-240.

Paneles

Los paneles son propuestas de exposición para los diferentes proyectos de investigación o grupos de estudio que forman parte de las carreras de Letras para dar a conocer sus objetivos y trabajos desarrollados en la Facultad.

Panel: “Prácticas de lectura y escritura - Umbrales académicos en articulación con la enseñanza media”

Participantes:

Aliendre, Marilin

Amarilla, Brenda Macarena

Andruskevicz, Carla

Areco, Alba Mabel

Barrios, Franco

da Luz, Marcela

Fleitas, Mónica

Tor, Romina

Este panel representa una articulación con el Grupo de estudio, investigación y transferencia “Prácticas de lectura y escritura. Umbrales académicos en articulación con la enseñanza media” (Resolución HCD N° 110/15) iniciado en el 2014, conformado por investigadores y docentes universitarios, docentes que desempeñan en la Escuela Media, graduados y alumnos avanzados de las carreras de Letras. En él reflexionamos y profundizamos acerca de las problemáticas vinculadas a la lectura y escritura en los umbrales académicos y de este modo, buscamos problematizar las prácticas reales de enseñanza-aprendizaje en los diversos ámbitos institucionales. De igual modo, pretendemos establecer la continuidad de los diálogos y vínculos entre la enseñanza media y la universitaria y analizar críticamente los abordajes teóricos y metodológicos actuales y estratégicos sobre los procesos de lectoescritura.

Consideramos que los estudiantes que se encuentran en situación de *umbral* necesitan desarrollar y afianzar competencias destinadas a habituarse a las rutinas escolares, académicas y disciplinares que les posibiliten un tránsito exitoso; por ello, este Grupo propone – precisamente– la instalación de un espacio en el que se despliegan conversaciones y debates a partir del trabajo con temáticas y problemáticas vinculadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje de lectura y escritura en ese entremedio.

Las reuniones del grupo instalan un diálogo permanente entre docentes que se desempeñan en la Facultad de Humanidades –en las carreras de Letras y de Bibliotecología– con graduados que trabajan en la enseñanza media/escuela secundaria en distintas instituciones de la Provincia pertenecientes a diversas localidades –como Posadas, Candelaria, Santa Ana,

Loreto, Aristóbulo del Valle—, lo cual posibilita la reflexión sobre un amplio panorama de espacios disímiles pero con variados puntos de encuentro respecto a las competencias y dificultades para las prácticas de la lectura y la escritura, tanto de alumnos como de docentes, en los diferentes niveles.

A partir de abordajes teóricos-críticos y de la reflexión sobre posibles *puentes* entre escuela-universidad tiene lugar la transferencia, la proyección de estrategias y propuestas didácticas, pedagógicas y académicas tendientes a favorecer y potenciar los diálogos sobre prácticas de lecto-escritura en dichas instancias educativas.

De este modo, el Grupo de estudio e investigación busca articular pedagógicamente los niveles a través de las materias y cátedras de cada uno de sus integrantes para fortalecer el ingreso y permanencia de los alumnos en la universidad. La dinámica de los encuentros parte de la lectura crítica del material bibliográfico para posteriormente abrir la conversación, la discusión y el intercambio para vincular de este modo el aparato teórico a las propias prácticas en el aula.

La conversación generada en las reuniones tiene como resultado la producción de reseñas y artículos a partir del abordaje de materiales, textos y documentos teórico-críticos vinculados con las problemáticas primordiales del grupo de estudio. También se busca orientar el desarrollo de planes y tesis de licenciatura a alumnos que manifiesten interés en estas temáticas, e impulsar la participación en congresos, encuentros, jornadas, etc. con temas afines. Además pensar líneas de acción, como cursos de perfeccionamiento y talleres, destinados a alumnos, graduados, profesores, o interesados en los ámbitos escolares y educativos en general.

En cuanto a las actividades de difusión del grupo, hemos participado como expositores en el *VIII Congreso Nacional de Didáctica de Lengua y Literatura*, realizado en San Miguel de Tucumán y en las *Jornadas de Investigadores 2015 Fronteras y liminaridades. Espacios de diálogo*, organizado por la Secretaría de Investigación y Posgrado de la FHyCS – UnaM.

Por otro lado y en relación con la transferencia de lo producido en el marco del Grupo, hemos desarrollado el taller *Propuestas para la lectoescritura: Tendiendo puentes entre la Escuela Secundaria y la Universidad* en el marco del Programa de Fortalecimiento a las Actividades de Extensión. Este taller logró convocar a docentes de los últimos años, de todas las áreas curriculares de escuelas secundarias de Santa Ana, Loreto y San Ignacio, en los que se problematizaron las prácticas de lectura y escritura partiendo del concepto de *alfabetización académica temprana*, en el que Marín (2006) propone incluir en cada disciplina estrategias

específicas de interpretación y producción de textos. Así se conformó un espacio institucional y académico que posibilitó la discusión y análisis de la lectoescritura entre dichos docentes y el grupo de estudio.

Asimismo, cabe destacar que los talleres se desarrollaron a partir de un material de apoyo elaborado por algunos de los integrantes del Grupo y publicado por la Editorial Universitaria –cuyo título reproduce el nombre del Taller– que consta de una parte pensada para el trabajo en el aula y otra para la lectura y reflexión del docente. Así, esta propuesta permitió la observación de ciertas dificultades en el desarrollo de competencias para la comprensión y producción de textos con las cuales los estudiantes de la escuela secundaria se enfrentan, además de la instalación de hábitos para una lectura crítica y placentera, el trabajo cotidiano y meta-reflexivo sobre la escritura, la visualización de los errores pero también de los aciertos en sus producciones.

Por último, cabe señalar que en el año 2016, el Grupo de estudio se propone dar continuidad a su propuesta de trabajo, con la finalidad de potenciar y ampliar las reflexiones y conversaciones iniciadas con miras a la conformación de un proyecto de investigación que aborde las temáticas y problemáticas analizadas.

Panel: “El banco del escritor misionero - Proyecto de Investigación *Territorios Literarios e Interculturales. Archivos y constelaciones autorales en diálogo*”

Investigadores participantes:

Directora: Dra. Carmen Santander

Co-directora: Lic. Carla Andruskevicz

Investigadora Asistente: Lic. Carmen Guadalupe Melo

Investigadores Iniciales: Prof. Romina Tor, Prof. Yanina De Campos, Prof. María Eugenia Mercol.

Investigadores Auxiliares: Marcos Pereyra, Gisel Camargo

El Proyecto de Investigación *Territorios Literarios e Interculturales* propone la configuración de una cartografía de la literatura misionera junto al abordaje de otras discursividades sociales, a partir de las reflexiones que se tejen en torno a tres conceptos clave: el de autor, el de territorio y el de interculturalidad; este entramado nos permite la lectura crítica, teórica y metodológica de las múltiples constelaciones territoriales que se articulan en espacios geográficos fronterizos, pero también en los entramados y diálogos culturales.

Esta presentación se propuso exponer una trayectoria de investigación en torno a la producción literaria en Misiones sobre la que venimos pensando desde hace veinte años. Dicha reflexión gira en torno a lo que habitualmente las instituciones literarias denominan literaturas regionales o literaturas de las regiones argentinas, calificaciones que establecerían la pertenencia y la existencia de una literatura exclusiva de las regiones, léxico que pareciera sintetizar una perspectiva totalizadora de las culturas “minoritarias”. Desde nuestra percepción, tenemos que reconocer la inconmensurabilidad de esas categorías a priori con aquellas que emergen de las dinámicas sociohistóricas y culturales de la hibridación, puesto que resultaría impertinente establecer analogías y taxonomías que cartografíen el mapa cultural de la literatura argentina de manera unívoca, sin dejar lugar a los procesos culturales complejos que producen fisuras teórico metodológicas.

Por todo lo dicho, los objetivos primordiales del proyecto plantean la posibilidad de producir análisis y discursos críticos que, desde la Semiótica, la Retórica, los Estudios Culturales, el Análisis del Discurso, la Teoría y la Crítica Literaria e Intercultural, aborden las articulaciones entre las producciones literarias de los autores y sus actuaciones en el campo cultural misionero, las cuales asumen posicionamientos políticos, ideológicos y estéticos estratégicos.

Por otra parte, también hemos propuesto la construcción e instalación de un *Banco-archivo-biblioteca del autor territorial misionero* (www.autoresterritoriales.com), acompañado por discursos críticos que exhiben las relaciones dialógicas entre la escritura literaria y las múltiples prácticas culturales.

Esto ha sido posible dado que a lo largo de los últimos quince años hemos transitado distintos proyectos, entre los cuales se cuentan: *Marcial Toledo, un proyecto literario intelectual de provincia* desarrollado entre 1997 y 2004, investigación que nos desafió a trabajar la revista literaria y cultural con las particularidades genéricas de estas producciones en el campo cultural misionero, y que conllevó el trabajo desarrollado entre 2002 y 2005 en dos etapas bajo el título *Las revistas literarias y culturales de Misiones desde la década del sesenta*. En 2006 nos propusimos instalar una perspectiva diferente y al mismo tiempo renovada de lo literario regional al plantear *Autores territoriales* –también en dos etapas ejecutadas hasta 2011–, donde los enclaves teóricos y metodológicos de autor y territorio trazan innumerables líneas de investigación. Finalmente, en 2012 y hasta la actualidad, incorporamos la problemática de lo intercultural para analizar diferentes aspectos: cómo se configuran las prácticas sociosemióticas en contextos interculturales, cómo sería posible leer la literatura, cómo se construyen las narrativas historiográficas de la crítica; cuál es el posicionamiento desde el cual se enuncia, entre otros.

Todos estos interrogantes no están resueltos ni disueltos, sino que serían parte de una dinámica que intenta proponer alternativas para el tratamiento del caso Misiones en el concierto de la Literatura argentina y para el cual la dimensión de lo regional entra en emergencia y se mueve en un terreno resbaladizo.

Lo regional, para nosotros, estaría configurado por lo que se denomina transnacional, término entendido como espacio generado por los procesos socioculturales que vuelven permeables los límites y muestran escenarios de relaciones entre sistemas culturales. Es por ello que planteamos la escisión de la denominación de lo literario regional para hablar de *literatura territorial*. Esta última definición adquiere su fuerza ilocucionaria en las representaciones del imaginario social ya que el término territorio deviene de los propios avatares sociohistóricos de este espacio cultural. Es en este juego de búsqueda, creación y conversación, sin un punto único o raíz, donde *rumiamos* lo siguiente: pensar, sentir y enunciar la territorialidad crítica acerca de la literatura regional nos expone a las emergencias y a las traducciones que nos apasionan porque nuestra región es una región cultural en la que no existe la unicidad de identidad como tampoco la esencialidad identitaria, sino la diversidad en términos de

heteroglosias; donde los límites se escurren y se vuelven permeables en entramados con otras lenguas y otras culturas. Esto significaría, desde nuestra mirada, que la concepción de literatura regional se escinde del marco de una literatura nacional argentina. No obstante, como no pensamos en un solo origen o raíz, los proyectos autorales sobre los que operamos – Marcial Toledo, Olga Zamboni, Raúl Novau, Hugo W. Amable, Lucas B. Areco, Rodolfo N. Capaccio, entre otros– no son encontrados en *un afuera* de la literatura argentina, sino que estarían atravesados por ella, son arrastrados en su movimiento en un *entre (in-between)* la región cultural y la literatura argentina.

Para finalizar, debemos resaltar que al elaborar el *racconto* de las actividades y resultados obtenidos por este equipo a lo largo de los distintos Proyectos de investigación, surge la posibilidad de evaluar las múltiples actividades que permiten llegar a analizar, interpretar y escribir textos acerca del corpus de proyectos autorales sobre los que hemos venido trabajando. En ese contexto resulta relevante atender a la problemática de la arqueología de la producción de un autor que no se circunscribe al escaneo del material para poseer el facsímil digitalizado sino que la misma operación de organización responde a una dispositivo metodológica con vistas a producir en ese mismo proceso, lecturas múltiples de la materialidad lingüística y también de las nuevas tramas textuales que se pueden ir creando en y a partir de los diversos itinerarios de lectura en clave hipertextual.

Consecuentemente con esto, nuestra propuesta radica en que en dicha biblioteca sea posible encontrar una diversidad de obras literarias publicadas en la provincia junto a materiales con diferentes formatos que integran los archivos de los escritores (pretextos, manuscritos, tapuscritos, paratextos) y que nos posibilitan una articulación constante con la Crítica Genética.

Esto es así porque estamos convencidos de que resulta primordial e inexcusable brindar material bibliográfico, textos literarios y críticos –muchos de ellos hoy inexistentes o fuera de circulación– a los docentes que transitan cotidianamente este devenir intercultural, así como la posibilidad de configurar corpus propios para la actividad pedagógica con sus alumnos, tarea que promoverá –por parte del docente– la articulación de miradas y reflexiones sobre su enclave cultural y, al mismo tiempo, la instalación de posicionamientos didácticos críticos. Esta mirada supone, por lo tanto, posiciones de enunciación del maestro y del profesor y consecuentemente política(s) y retórica(s) en torno a la lengua, la literatura y otras discursividades sociales.

Panel: “Entramados disciplinares, rumbos gramaticales y avatares de la enseñanza”

Participantes:

Malaczenko, Norma

Cáceres, Karina

Casco, Gonzalo

Simón, Gustavo.

Este panel, compuesto por investigadores del proyecto 16H364 *La Gramática en fronteras (inter) disciplinares. Parte II. Entramados semióticos* que son adscriptos en las cátedras de Gramática I y Gramática II, se propuso como un relato de experiencias que valore y resalte el papel del mediador en la enseñanza de la lengua dentro de un campo tan específico y complejo como el gramatical.

Al principio, Gustavo Simón presentó el marco del proyecto de investigación, reflexionando sobre “la vuelta de la gramática”, tanto en los estudios universitarios como en el escenario global, a partir de la salida de la nueva versión de la Gramática de la RAE que coloca a la gramática descriptiva como el paradigma privilegiado para dar cuenta de los usos del español en los diferentes y amplios espacios donde la *lengua de Cervantes* se desarrolla. Independientemente de esto, en las universidades, en el campo disciplinar científico, la gramática incluida dentro de la lingüística y haciendo un puente hacia lo discursivo se presenta diversa, heterogénea, no focalizada en un solo aspecto, no incluida en un solo paradigma, lo que invita a re-pensar su inscripción y su función dentro de lo académico.

Desde las cátedras universitarias de Gramática se problematiza acerca del lugar de la disciplina en el campo de estudio del lenguaje y su injerencia en el perfil de los alumnos universitarios. Se genera, entonces, la necesidad de un estudio sistemático, sostenido y transdisciplinar para una actualización y profundización de las teorías científicas contemporáneas a partir de lecturas del estado del arte, conexiones, conversaciones e intercambios con especialistas investigadores de otros centros académicos. En estrecha articulación se pretende encontrar un dispositivo metodológico para una enseñanza funcional de la gramática y para el estudio de la lengua de los misioneros y sus particularidades en los distintos contextos de uso.

En el contexto de la UNaM, se da la particularidad que las dos gramáticas del español son compartidas por las carreras de Letras y el Profesorado en Portugués. Karina Cáceres retomó,

desde la visión de los alumnos de Portugués la conformación del espacio tutorial denominado “Gramatiqueda Comadreja”, lugar de intercambio entre estudiantes (cursantes y adscriptos) que se abrió en el marco de las cátedras de gramática. Este espacio, “fundado” por Juan Ignacio Pérez Campos y Juan José Alcaraz, fue pensado como un *ayutorio* que permitiera, a partir del intercambio de experiencias y del juego, trabajar con los problemas que los alumnos presentaban al momento de cursar o rendir cualquiera de las dos Gramáticas.

Las gramatiquedas se constituyeron en un espacio de referencia para los alumnos que acudían a ellas no sólo para “aprender” sino también para reforzar lazos de confraternidad que permitieran encarar el difícil momento de “afrontar” el examen final. Puesto así, la gramatiqueda se constituyó como un dispositivo semiótico, donde el medio informal de relaciones emotivas posibilitó ricos aportes lexicales para reconocer aquellos usos idénticos en las lenguas que se entrecruzan en la región y los disímiles puntos de vista sobre los objetos gramaticales que surgen de las lecturas de los materiales específicos. Toda esta experiencia se realizó entre mates, recuerdos, memorias y relatos traídos de otras voces.

En el caso de Portugués, se buscó integrar a los estudiantes con sus pares de Letras con aportes que permitieran articular el portugués y el español con aserto en la gramática. Este trabajo colaborativo ayudó a desmitificar que gramática es sólo para “los de letras”, motivando así la participación y el acercamiento de los estudiantes de Profesorado en Portugués que se encontraban cursando Gramática I. Re-aprendiendo, en muchos casos, el español (principalmente los alumnos provenientes del Alto Uruguay), reflexionando sobre la lengua en uso y la particular posición geográfica e intercultural de los hablantes misioneros, se fue vinculando progresivamente el español con sus diversos contextos y registros (informal, académico, etc.) y con conocimientos gramaticales de las lenguas en contacto (español, guaraní y portugués).

Gonzalo Casco retomó la experiencia de las gramatiquedas pero situándolas de plano en las tutorías, es decir, como espacio mediador que permita el acompañamiento del alumno durante el cursado y hasta la aprobación de la materia; espacio que hoy se presenta como un actor más que importante para posibilitar la retención de la matrícula estudiantil, permitiendo así que no se produzca el abandono o desgrano de los alumnos. En las carreras de Letras (y quizás aún más en Portugués), la Gramática es uno de los primeros obstáculos importantes que encuentran los alumnos, por ello, la mediación es un espacio de vital importancia. Desde la experiencia y la vivencia de las tutorías entre pares pudieron sondearse los vericuetos de la gramática cuando la reflexión, la problematización y el interés, superan las paredes del aula.

Norma Malaczenko, becaria CIN del proyecto de investigación del área de Gramática, presentó un importante aporte para repensar la enseñanza de la lengua, tanto en el nivel medio como en el superior, desde entrecruzamientos de la práctica docente y la investigación. Retomando un poco el título del proyecto, Malaczenko presentó *sesgos particulares de una gramática de fronteras*, tomando a las fronteras como el espacio geográfico donde se visualizan los *avatares de la enseñanza de la lengua y las teorías gramaticales en Misiones* y también como lugar de encuentro, borde en donde confluyen la Enseñanza, la Investigación y la Práctica. Con un despliegue donde se podían ver los entrecruzamientos del español con el guaraní, el portugués y las lenguas germánicas y eslavas, se puso en escena la necesidad de buscar marcos amplios que permitan ver este particular uso en el contexto.

Así se intentó, desde el recorrido de los alumnos y auxiliares en investigación y docencia, presentar a la gramática con la impronta que pretende dársele desde la UNaM, novedosa, atrevida, insistente y habitante de fronteras. Hay una vuelta hacia lo gramatical, quizás no sea un *giro gramatical*, pero sí un regreso a escena en los escenarios académicos. Aún en las escuelas no logra verse esta presencia, quizás nunca suceda, pero en Misiones, esta renovada gramática puede servir de instrumento para ver nuestra particular forma de ser dentro del español.

Programa

A continuación se adjunta el programa de las Jornadas llevadas adelante 4, 5 y 6 de noviembre de 2015, con su respectiva división de las mesas y el desarrollo cronológico de las mismas.



ACREDITACIONES: Miércoles 04 de Noviembre de 7:30 a 9:00 hs.

Frente al SUM – Anexo “Juan Figueredo”.

IMPORTANTE

La apertura y la primera mesa se desarrollarán en el **SUM del Anexo “Juan Figueredo”**, ubicado en el **Primer Piso** de dicho edificio.

Posteriormente, las demás mesas, paneles y foros se desarrollarán en el **Aula 3 del Primer piso del Anexo sobre la calle San Lorenzo**.

MIÉRCOLES 04 DE NOVIEMBRE

Salón de Usos Múltiples – Primer Piso - Anexo Juan Figueredo

8:30 a 10:00: Palabras de Apertura

Conferencia Dra. Ana Camblong

10:30 a 12:00 – MESA 1 – *Entre diálogos alfabetizadores*

Coordina: Spaciuk, Mariana

Expositores:

- **Cichanowski, Verónica:** “Alfabetización: Guía práctica para comprender el proceso de lectoescritura del niño a partir de manuales escolares”
- **Spaciuk, Mariana:** “Prácticas de alfabetización: enfoque en la adquisición de la lectoescritura”.
- **Kolb, María Eugenia:** "De juegos y exclusiones: ¿espejo de la dinámica adulta?"

Aula 3 – Primer Piso – Anexo San Lorenzo

14:00 a 15:00 – PANEL: *Prácticas de lectura y escritura. Umbrales académicos en articulación con la enseñanza media.*

Panelistas: Marilin Aliendre, Brenda Macarena Amarilla, Carla Andruskevicz, Alba Mabel Areco, Franco Barrios, Marcela Da Luz, Mónica Fleitas, Romina Tor.

15:15 a 16:45 – MESA 2: *Otras textualidades: nuevos soportes y formatos:*

Coordina: Rodríguez, Valeria

Expositores:

- **Horodeski, Gladys – Repetto, Carolina – Rodríguez, Valeria:** “La escritura literaria en Facebook: La teoría literaria y los conceptos de storytelling y cocreación”
- **Dumanski, Silvina:** “La imagen como disparadora de relatos. El entrecruzamiento entre la palabra y la fotografía de la segunda mitad del siglo XX”
- **Gamón, Maximiliano:** “Pablo Ramos: blog y libros, conversación entre soportes”
- **Nuñez, Yanina:** “La Gaceta como proyecto autoral: de los relatos mosaico al relato ensamblado para la reconstrucción de la memoria colectiva”

17:00 a 18:30 – MESA 3: *Cruces e incursiones estético-política*

Coordina: Mosqueda, Josefina

Expositores:

- **Cubilla, Sandra:** “El arte como comunicación”
- **Borelo, Nair:** “Análisis crítico de los discursos del peronismo fundacional”
- **Mosqueda, Josefina:** “El proyecto histórico, político y estético de Aníbal Cambas y sus *Tres poemas de la Tierra Roja*”
- **Cordovez, Bárbara:** “No es sólo un rocanrol del país: el papel de Patricio Rey y sus redonditos de ricota como movimiento intelectual de los '80 y los '90”

19:00 a 20:00 – FORO: *Editoriales Independientes*

JUEVES 05 DE NOVIEMBRE

8:00 A 9:30 – MESA 4: *Dinámicas lectoras en la experiencia didáctica*

Coordina: De Campos, Yanina

Expositores:

- **Barrios, Franco:** "Sobre cómo se debe leer; desmitificaciones en torno a la figura del joven lector"
- **Benitez, Néliida– Romero, Verónica:** "Llave semiológica del lenguaje: metáfora y enseñanza"
- **De Campos, Yanina:** "Reflexiones de prácticas pedagógicas con Tic en el área de lengua y literatura"

10:00 A 11:30 – MESA 5: *Configuraciones áulicas de la enseñanza:*

Coordina: Cristobo, Nahuel

Expositores:

- **Cristobo, Nahuel:** "Pasajes y paisajes de lo anacrónico"
- **Díaz, Cristian – Santiago, Claudia:** "El complejo entramado de la configuración del futuro Profesor de Letras"
- **Graef, Liliana:** "Itinerarios de lectura. Un camino hacia la construcción del lector en las prácticas áulicas"
- **Arce, Micaela:** "El conversatorio de la práctica en la escuela media".

14:00 A 15:00 – PANEL: *Entramados disciplinares, rumbos gramaticales y avatares de la enseñanza*

Panelistas: Gustavo Simón, Sebastián Franco, Juan Ignacio Pérez Campos, Norma Malaczenko, Karina Cáceres, Juan José Alcaraz y Gonzalo Casco.

15:15 A 16:45 – MESA 6: *De políticas lingüísticas y culturas de contacto:*

Coordina: Wintoniuk, Marcela

Expositores:

- **Escher, Teresa:** "Políticas lingüísticas: el caso Paraguay"
- **Wintoniuk, Marcela:** "Lectura y escritura en liminalidad. Mediación, experiencias, sentidos y tensiones"

- **Baier, Evelin:** “Cruces y entrecruces de la práctica cotidiana, configuración del mundo de las culturas en contacto”

17:00 A 18:30 – MESA 7: *Proyectos autorales y espacios culturales*

Coordina: Mercol, María Eugenia

Expositores:

- **Mercol, María Eugenia:** “Conversaciones en torno al proyecto literario de Marcial Toledo. Una propuesta *territorial*”
- **Tor, Romina:** “Notas liminares acerca de la novela territorial. Despliegues en torno al proyecto escritural de Raúl Novau”
- **Maslowski, Gerardo:** “Gustavo García Saraví como productor cultural y sus relaciones intelectuales”
- **García, Federico:** “De Unamuno a Dras, de España a Misiones: el relato como mediador entre la gradualidad y la explosión de la esfera literaria”

19:00 A 20:00 – PANEL: *El banco del escritor Misionero*

Proyecto de Investigación: *Territorios Literarios e Interculturales. Archivos y constelaciones autorales en diálogo.*

Panelistas: Carmen Santander, Carla Andruskevicz, Carmen Guadalupe Melo, Claudia Burg, Sergio Quintana, Silvia Insaurralde, Romina Tor, Yanina De Campos, María Eugenia Mercol, Carolina Fernández, Marcos Pereyra, Franco Barrios y Gisel Camargo.

VIERNES 06 DE NOVIEMBRE

8:00 A 9:30 – MESA 8: *Desbordes genéricos: ¿textualidades marginales?:*

Coordina: Díaz, Cristian

Expositores:

- **Duarte, Vanesa:** “Lecturas del espacio utópico y distópico”
- **Valiente, Florencia:** “*Mafalda* en juego”
- **Díaz, Cristian – Santiago, Claudia:** “Literatura Infantil y Juvenil: fuera de guión”
- **Pereyra, Marcos:** “Ir y venir cuantas veces se quiera. El teatro de Raúl Novau y un recorrido en tres actos hacia la conformación del teatro territorial misionero”

10:00 A 11:30 – MESA 9: *Hibridaciones narrativas o intersticios fronterizos:*

Coordina: Camargo, Gisel

Expositores:

- **Fernández, Carolina:** “La conformación autoral del escritor Hugo Mitoire”
- **Reichel, Virginia:** “La novela como género híbrido: los relatos de la familia Glass”
- **Camargo, Gisel:** “Narraciones Legendarias: Mundos híbridos, polifónicos y dialógicos. Aproximaciones”
- **De Campos, Yanina:** “La función autor en *Sumido en verde temblor* de Rodolfo N. Capaccio”

14:00 A 15:00 – PANEL: *Cartografías de investigaciones didácticas. Crónicas de un congreso.*

Panelistas: Gonzalo Casco, Liliana Graef y Romina Tor

15:15 A 16:45 – MESA 10: *Aperturas hacia escenarios de aprendizaje:*

Coordina: Casco, Gonzalo

Expositores:

- **Mercol, María Eugenia – Casco, Gonzalo:** “Tutorías entre pares: construcciones y reconstrucciones posibles”
- **Román, Gabriela – Alarcón, Raquel:** “Teatro leído, un aprendizaje en escena”
- **Viera, Gonzalo:** “Pensar la clase con el cine. Reflexiones desde *La lengua de las mariposas*”.

17:00 A 18:30 – MESA 11: *De relatos y entramados de la memoria colectiva:*

Coordina: Maslowski, Gerardo

Expositores:

- **Malaczenco, Norma:** “Un continente custodiando su identidad: Caliban, una metáfora controvertida”
- **Maslowski, Gerardo:** “Memoria e historia en Campo Grande: procesos de construcción y resguardo de una memoria colectiva”
- **Quintana, Sergio:** “El inmigrante: un tópico ausente en la narrativa de Hugo W. Amable”
- **Rejala, Romina:** “La creación de mundos ficcionales”

19:00 A 20:00 – FORO: *Plenario de cierre: ¿Hacia nuevos rumbos y perspectivas semióticas? Comentario sobre las Jornadas Inter-cátedras – Comisión organizadora.*

Contacto

<http://jornadasletras2015.blogspot.es/>
www.facebook.com/JornadasICLetras2015
jornadasintercatedras2015@gmail.com