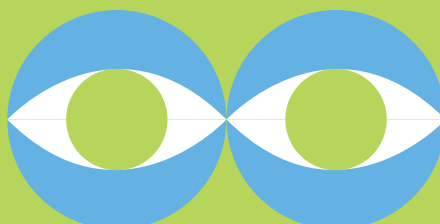
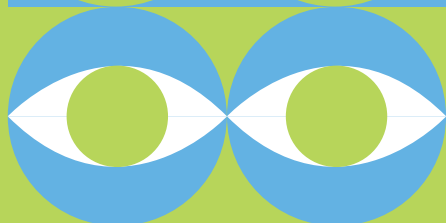
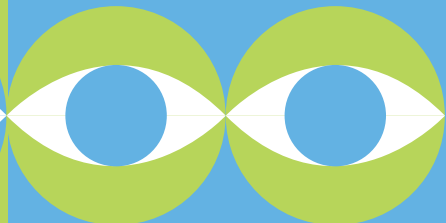
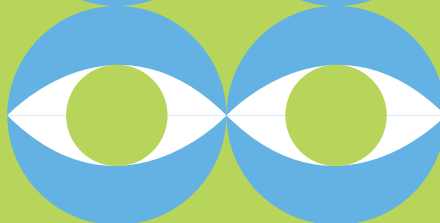


MIRADAS

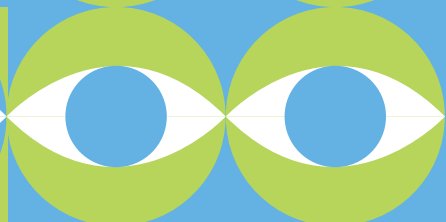
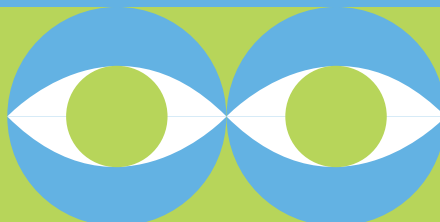
SOBRE EL PRESENTE



EL DISCURSO
COMO PRÁCTICA
LAS PRÁCTICAS
COMO DISCURSOS



*Eva Da Porta
Magdalena Uzin
Comp.*



MIRADAS SOBRE EL PRESENTE.
EL DISCURSO COMO PRÁCTICA,
LAS PRÁCTICAS COMO DISCURSOS

Miradas sobre el presente: el discurso como práctica, las prácticas como discursos
/ Eva Da Porta ... [et al.]; compilado por Eva Da Porta; María Magdalena
Uzín. - 1a ed. - Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional
de Córdoba, 2019.

392 p.; 21 x 14 cm.

ISBN 978-987-766-022-7

1. Análisis del Discurso. I. Da Porta, Eva II. Da Porta, Eva, comp. III. Uzín,
María Magdalena, comp.
CDD 809

Diseño de tapa: Gaspar Vélez

© De los autores, 2019

ISBN Nº: 978-987-766-022-7

Impreso en Argentina

Printed in Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

MIRADAS SOBRE EL PRESENTE.
EL DISCURSO COMO PRÁCTICA,
LAS PRÁCTICAS COMO DISCURSOS

Eva Da Porta y Magdalena Uzín
(Compiladoras)

Índice

| | |
|--------------------------------------|----|
| Introducción | 11 |
| <i>Eva Da Porta y Magdalena Uzín</i> | |

Parte I

| | |
|---|----|
| Configuraciones discursivas y espacio público mediatizado: la educación en disputa | 27 |
| <i>Eva Da Porta</i> | |

| | |
|---|----|
| La meritocracia es un valor que debe ser aprendido en la escuela (y en los medios) | 33 |
| <i>Eva Da Porta, Cristián Rojo y Laura Sabino</i> | |

| | |
|---|----|
| Entre víctimas y victimarios: la construcción mediática de la crisis en educación. El caso del «conflicto docente» en los medios nacionales | 55 |
| <i>Gabriela Llimós, Mariana Palmero y Ana Piretro</i> | |

| | |
|--|----|
| De la continuación declarada a la silenciosa desarticulación. Noticias y publicaciones sobre programas socioeducativos en Argentina en el inicio del gobierno de Cambiemos: caso Programa Conectar Igualdad | 77 |
| <i>Diego Moreiras, Evelin Pineda y Victoria Maldonado</i> | |

| | |
|---|-----|
| Crónica de un fracaso anunciado. El discurso del diario <i>Clarín</i> en torno a las evaluaciones estandarizadas. El Operativo Aprender | 101 |
| <i>Silvina Chali, Verónica Plaza Schaefer y Gabriela Yeremian</i> | |

| | |
|---|-----|
| Los relatores de la embestida privatista a 100 años de la Reforma Universitaria | 115 |
| <i>Alicia Cáceres, Débora Fernández y Sabrina Guidugli</i> | |

Parte II

| | |
|---|-----|
| Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Experiencias de jóvenes de sectores populares en el ingreso a la universidad pública | 149 |
| <i>Carla Falavigna</i> | |

| | |
|--|-----|
| Relatos sobre cómo la universidad aparece en el horizonte de lo posible en ingresantes de sectores populares a través de políticas públicas y acciones institucionales | 153 |
| <i>Tatiana Rodríguez Castagno, Marianela Moretti y Juan Fiorentino</i> | |

| | |
|---|-----|
| Trayectorias y experiencias estudiantiles en el ingreso a la universidad: sobre tensiones en la «inclusión» | 175 |
| <i>Carla Falavigna, Marcos Luna, María Emilia Echeveste y Paula Sarachú Laje</i> | |

| | |
|---|-----|
| Las relaciones de los estudiantes con el conocimiento en el proceso de construcción de la identidad estudiantil | 195 |
| <i>Facundo Ortega</i> | |

Parte III

| | |
|---|-----|
| Discursos juveniles: perspectiva de análisis, algunas categorías que circunscriben nuestra mirada | 217 |
| <i>Beatriz Ammann</i> | |

| | |
|--|-----|
| Escuela, medios, comunidad: el cuerpo de las y los jóvenes como interfaz | 233 |
| <i>Paula Morales y Eduardo Pelosio</i> | |

Cartografías de memoria: territorio e identidades juveniles 247
Tamara Liponetzky

Subjetividades juveniles en territorios urbanos marginalizados: impacto de la educación religiosa 265
Mónica Moore

Parte IV

Cultura y globalización: interrogantes desde perspectivas feministas 285
Adriana Boria

Archivos (im)propios. De prostitutas, saber(es) y sexualidad(es) 295
Luciana Almada y Facundo Boccardi

Revisitar la encrucijada: variaciones sobre el *genre / gender* 315
Camila Roqué López

Parte V

Políticas discursivas en la construcción de la diversidad sexual 331
Magdalena Uzín

Sexualidad, memoria y afectos 341
Patricia Rotger

El lado emotivo del cuerpo. Afectos y subjetividades en la revista *Ohlalá* 349
Silvia Bustos

| | |
|---|-----|
| Retóricas de la naturalización: discursos en torno a los derechos (no) reproductivos | 355 |
| <i>Florencia Ceballos</i> | |
| Hogar y militancia. Crisis de estereotipos femeninos en la novela <i>El colectivo</i> de Eugenia Almeida | 367 |
| <i>Florencia Cisnero</i> | |
| Noticias de los autores | 381 |

Introducción

Eva Da Porta
Magdalena Uzín

Este volumen reúne una selección de trabajos producidos en el marco del Programa *Estudios del discurso y cultura contemporánea: políticas, prácticas e identidades*, desarrollado en el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales, financiado por Secyt (UNC), entre 2016 y 2017. El programa estuvo conformado por cinco equipos de investigación cuyos objetos de estudio se ubicaban en el campo de los estudios interdisciplinarios de la cultura contemporánea. Podrían caracterizarse, a pesar de su diversidad y especificidad (arte, literatura, medios masivos, educación, cultura urbana, cultura académica y juvenil) como estudios culturales del presente. Desde esa perspectiva entendemos, siguiendo a S. Hall *et al.* (1976) que «cultura» sería aquel funcionamiento de lo social donde los grupos humanos desarrollan rasgos y patrones distintivos de vida y le dan forma expresiva a su experiencia de vida social y material. La cultura es el espacio de producción de sentido donde se articulan las condiciones de vida con las formas simbólicas e imaginarias en que los distintos grupos van constituyendo sus características identitarias. Por ello el estudio de la cultura pone en juego la consideración del orden semiótico, en ese emplazamiento doble donde se hibridan lo social en el sentido y el sentido en lo social (Verón, 1987) y donde la cuestión de las identidades deviene en una problemática central, pues estos procesos no están al margen de las formas en que se va tramando la discursividad. Por eso una perspectiva posible de análisis de los fenómenos de la cultura contemporánea es la definida por el análisis del discurso, en tanto el sentido se mate-

rializa en estas superficies de inscripción que son los discursos, los que pueden ser analizados y vinculados a su vez, a múltiples condiciones de producción o de reconocimiento, y el funcionamiento de la hegemonía discursiva, otro núcleo conceptual compartido por todos los proyectos en tanto nuestros objetos de estudio se sitúan en el presente y el pasado inmediato.

En esta interrogación sobre la contemporaneidad, algunas de las investigaciones desarrolladas entre 2016 y 2017 se enfocan en fenómenos transcurridos durante la década inmediatamente anterior, es decir, durante el período 2003-2015, que, cabe señalar, estuvo marcado en Argentina por políticas de gobierno enmarcadas en la «ampliación de derechos» en áreas como la inclusión y la seguridad social, el acceso a la justicia, a la salud, trabajo y educación, en los problemas de género y diversidad sexual. Otros trabajos abordaron el período inmediatamente posterior, que en Argentina como en otros países de la región, implicó un retroceso de estas políticas de Estado, así como prácticas de resistencia en otras áreas sociales. Estas políticas de ampliación de derechos y la visibilización de nuevas identidades, y los procesos de juridificación (Bourdieu-Teubner, 2000) que las sustentan, tanto como el retroceso de las mismas a partir de 2016, tuvieron un impacto en la disputa por la *hegemonía*, entendiendo por hegemonía tanto un *sistema regulador* de la multiplicidad de voces y sistemas discursivos que componen el discurso social (Angenot, 1989, 1998) como un «movimiento político-tropológico generalizado» en palabras de Laclau (2002: 60). Esa disputa por la hegemonía discursiva, por los modos de nombrar (que son modos de conocer/nos y reconocer/nos), lejos de estar saldada, se presenta en el discurso social como un juego de tensiones entre la aceptación de lo nuevo y la reducción a lo conocido, la transformación de lo decible y la asimilación a lo ya dicho.

En las últimas décadas se viene poniendo en juego la perspectiva discursiva como una analítica de los estudios del presente y no como un mero enfoque metodológico, puesto que implica una forma de considerar a los fenómenos sociales, de hacer el

recorte para su estudio y de destacar aquellos aspectos que sean significativos para comprender críticamente el presente social. Nos interesa poner esta doble dimensión del discurso en juego, la de analítica de lo social y la de herramienta para llevar a cabo un análisis crítico que permita identificar los procesos de producción de sentido en el marco de las múltiples y complejas condiciones que lo hacen posible. Los debates políticos y sociales de la actualidad ponen en evidencia que la disputa por el sentido es un eje central en la construcción de la hegemonía política en sentido amplio, en la construcción de un «posible» social.

A partir de estos ejes en común, el programa se propuso la construcción de un espacio de intercambio académico de carácter interdisciplinario en el campo de las ciencias sociales y las humanidades tendientes a favorecer la discusión de problemáticas teóricas y metodológicas compartidas y a estimular la producción colaborativa de conocimiento entre los miembros que lo conformaban.

El equipo dirigido por Eva Da Porta, *Configuraciones discursivas y espacio público mediatizado: la educación en disputa*, presenta cinco artículos grupales vinculados entre sí que responden a distintas facetas de análisis del mismo objeto de estudio. En la introducción la directora presenta el esquema general del proyecto, los supuestos teóricos y metodológicos más destacados y los nodos discursivos analizados por cada subgrupo. En el artículo «La meritocracia es un valor que debe ser aprendido en la escuela (y en los medios)», Eva Da Porta, Cristián Rojo y Laura Sabino desarrollan el nodo temático que se define en los debates que se generaron en el espacio público mediatizado en Argentina entre 2015 y 2017 en torno del mérito y el *emprendedorismo* en educación. En dicho artículo consideran no sólo el discurso oficial, sino el discurso de los medios hegemónicos y particularmente el de la publicidad que tuvo una pregnancia dominante en el inicio del periodo. Asimismo consideran los discursos críticos, las réplicas y contraargumentos producidos a partir de esa emergencia que marca un quiebre en el discurso educativo des-

plazando el paradigma de derechos por un paradigma empresarial y de negocios. El artículo «Entre víctimas y victimarios: la construcción mediática de la crisis en educación. El caso del ‘conflicto docente’ en los medios nacionales» de Gabriela Llimós, Mariana Palmero y Ana Piretro se propone indagar estrategias discursivas de la prensa escrita en ocasión de las acciones de lucha planteadas por los gremios docentes en demanda de recomposición salarial y apertura de paritarias docentes, previas al inicio del ciclo lectivo 2017. El artículo se detiene en el discurso del diario *La Nación*, particularmente en los modos en que un medio de carácter tradicional y con predominancia en la creación de agenda nacional relata el conflicto salarial desplazando el eje del reclamo laboral y económico a un relato de tono moralizante que organiza el discurso entre víctimas y victimarios. El artículo «De la continuación declarada a la silenciosa desarticulación. Noticias y publicaciones sobre programas socioeducativos en Argentina en el inicio del gobierno de Cambiemos: caso Programa Conectar Igualdad» de Diego Moreiras, Evelin Pineda y Victoria Maldonado busca dar cuenta de las principales características de las configuraciones discursivas que han adoptado los discursos vinculados al Programa Conectar Igualdad, puestos en circulación en espacios públicos mediatizados en Argentina, entre el 10 de diciembre de 2015 y el 31 de julio de 2017. En dicho artículo se aborda desde un corpus complejo de noticias el particular tratamiento que se le dio a dicho Programa desde las instancias oficiales y las cadenas dialógicas de réplicas y respuestas que este modo discursivo generó. En ese punto el artículo se detiene en el análisis de una operatoria discursiva que puede hacerse extensiva a todo el discurso oficial sobre educación que implica deslegitimar desde adentro los programas socioeducativos sin darlos de baja de manera oficial. El artículo «Crónica de un fracaso anunciado. El discurso del diario *Clarín* en torno a las evaluaciones estandarizadas. El Operativo Aprender» de Gabriela Yeremian, Verónica Plaza Schaefer y Silvina Chali, se interroga acerca del tópico evaluación educativa, identificando concepciones, conden-

saciones y tensiones emergentes en el espacio público mediatizado en torno a este operativo. El artículo se detiene particularmente en el análisis del diario *Clarín* y en las estrategias discursivas desarrolladas sobre los resultados del operativo orientadas a obtener un diagnóstico de la crisis de la educación pública. Finalmente el artículo «Los relatores de la embestida privatista a 100 años de la Reforma Universitaria» a cargo de Alicia Cáceres, Débora Fernández y Sabrina Guidugli se detiene en el análisis de la emergencia en la agenda mediática de la tópica educación universitaria a comienzos de la gestión de Cambiemos. El artículo reconoce en un conjunto de noticias y editoriales que aparecieron por esos primeros meses con un fuerte tono de crítica respecto de la gestión pública de la educación universitaria, una clara orientación a favor de la educación privada, en contra de la gratuidad y a favor del arancelamiento. Del mismo modo que los otros artículos, se detiene en un conjunto de réplicas provenientes de medios críticos al enfoque neoliberal que intentaron desarrollar contraargumentos.

El equipo de investigación *Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Experiencias de jóvenes de sectores populares en el ingreso a la universidad pública*, dirigido por Carla Falavigna y codirigido por Tatiana Rodríguez Castagno, aborda las complejas tramas que subyacen en los procesos de subjetivación implicados en los modos en que los jóvenes se relacionan con el conocimiento, especialmente en aquellos provenientes de sectores populares que acceden a estudios universitarios.

El artículo de Tatiana Rodríguez Castagno, Juan Fiorentino y Marianela Moretti, «Relatos sobre cómo la universidad aparece en el horizonte de lo posible en ingresantes de sectores populares a través de políticas públicas y acciones institucionales», analiza cómo el incremento de la inscripción confluye con un cambio en los perfiles de los ingresantes a la universidad y, en este marco, un crecimiento de los estudiantes pertenecientes a los sectores de menores ingresos. Recuperan así las voces de ingresantes a la Universidad Nacional de Córdoba provenientes de

sectores populares, visibilizando las políticas públicas y acciones institucionales que estos jóvenes y adultos reconocen como facilitadoras para comenzar los estudios superiores.

El artículo de Carla Falavigna, Marcos Luna, María Emilia Echeveste y Paula Sarachú Laje, «Trayectorias y experiencias estudiantiles en el ingreso a la Universidad: sobre tensiones en la “inclusión”», ofrece un recorrido para multiplicar las dimensiones de la problemática de la «inclusión». En los últimos años del gobierno kirchnerista la inclusión se constituyó en el signo de una serie de políticas estatales que promovían la educación superior como un derecho y, a la vez, en el foco de un debate académico sobre los que aún no hay acuerdos. Pero el trabajo de campo también sugiere que la inclusión es un problema cotidiano en las aulas para los docentes; una actualización de las tensiones entre las tendencias selectivas y meritocráticas contra la tradición plebeya de las instituciones universitarias argentinas (Carli, 2012); y un conjunto de dificultades en la articulación entre distintos espacios de la universidad. En particular, entre el «área central» y las diversas facultades, especialmente a la hora de crear e implementar las acciones que dan cuerpo a las políticas y programas concebidos desde este eje. Surgen así los siguientes interrogantes a partir de las voces de las personas involucradas: ¿Cómo viven los destinatarios de estas políticas sus experiencias de ingreso a la universidad? ¿Cuáles son los avatares de los becarios ingresantes a la UNC? ¿Cómo se relacionan sus vivencias con estas distintas tramas en las que se realiza la «inclusión»? ¿Cómo funcionan –o se encuentran en problemas– las prácticas y estrategias de inclusión orientadas a sectores populares, en nuestra universidad?

El ensayo de Facundo Ortega, «Las relaciones de los estudiantes con el conocimiento en el proceso de construcción de la identidad estudiantil» reflexiona sobre el papel del compromiso con los conocimientos y advierte que en los procesos sociales actuales se produce un distanciamiento en relación a la autonomía de la construcción de lo que llama un proceso de producción teórica en el campo de las identidades –entendidas siempre como

productos sociales o relacionales—. La alternativa de un aprendizaje se opone al hecho de que la institución escolar se desliza hacia el monopolio de la obligación. En consecuencia, analiza cómo el espacio del conocimiento cuyo eje es la escuela se opone a esa libertad y, en última instancia, cómo esto se traduce en un rechazo tanto de la institución escolar como del conocimiento. Desde esta perspectiva, las transgresiones —los desvíos, los ataques— no son el producto del libre albedrío sino de procesos sociales que podemos reconstruir. Son el resultado del ejercicio de la obligación a lo largo de trayectorias sociales. En este escenario, la desigualdad social produce efectos diferenciales: el capital social en particular produce un distanciamiento en la relación con el conocimiento, ya que en los sectores populares resulta más difícil lograr una autonomía en los procesos de construcción teórica, tal como se exige en el sistema educativo.

El equipo dirigido por Ana Beatriz Ammann, *Discursos juveniles en la cultura urbana contemporánea: mediatización y cuerpos*, presenta en este volumen cuatro artículos. Ammann desarrolla los conceptos principales que sirven de marco y fundamento de las investigaciones del grupo, planteando una estrategia metodológica cualitativa que considera las prácticas comunicativas desde una perspectiva sociodiscursiva, de modo que el trabajo se orienta hacia la reflexión sobre las operaciones de producción de sentido, lo cual necesariamente implica una mirada crítica que abre posibilidades a la intervención social. Abordando diferentes formas originales de comunicar de los jóvenes, encuentran en ellas una vía difusa, pero disruptiva, de enfrentar los poderes, de cuestionar los fundamentos de las autoridades, de oponer otras voces a las dominantes y de proponer nuevos horizontes.

El artículo de Paula Morales y Eduardo Pelosio, «Escuela, medios, comunidad: el cuerpo de las y los jóvenes como interfaz», refiere a la dimensión significativa del cuerpo en cuanto espacio de construcción de subjetividad y de procesos identitarios. Desde las nociones de *prácticas performativas* de Judith Butler y de *interfaz* de Sandra Valdetaro, analizan el caso de la fiesta de

presentación de la revista escolar *El Glaciar+*, una publicación que vincula el formato papel con un espacio multimedia mediante códigos QR en una escuela secundaria de Córdoba capital.

El artículo de Tamara Liponetzky, «Cartografías de memoria: territorio e identidades juveniles», trabaja sobre la importancia del territorio en los sitios de memoria en Córdoba y de las producciones de los jóvenes participantes del programa «Jóvenes y Memoria» como espacio de producción crítica y de frontera. Este programa, propone a jóvenes de diversas escuelas de Córdoba la elaboración de productos comunicativos que, en diversos formatos, piensen a la memoria desde una perspectiva de derechos humanos. Como desafío, este proyecto se plantea el objetivo de pensar a las nuevas generaciones, no como receptores de relatos del pasado, sino como emprendedores de la memoria social. La intención de este trabajo, es abordar una cartografía crítica de los devenires del pasado en el presente de los jóvenes de Córdoba y pensar cómo el mapa de la memoria se traza con las coordenadas de la actualidad.

El artículo «Subjetividades juveniles en territorios urbanos marginalizados: impacto de la educación religiosa» de Mónica Moore, analiza el influjo de la educación religiosa a partir de las voces de los mismos adolescentes, en este caso alumnos de nivel medio de una escuela católica de la ciudad de Córdoba, y presentan sentidos develados en el análisis del material significativo recogido de clases de religión, de reflexiones hechas por los mismos adolescentes y de manera especial de entrevistas llevadas a cabo cuando los adolescentes cursaban 6º año, ya prontos a egresar.

El proyecto dirigido por Adriana Boria y codirigido por Pilar Anastasia, *Pasiones y razones en lenguajes contemporáneos: género, sexualidades e identidades*, presenta en primer lugar el artículo de Adriana Boria, «Cultura y globalización: interrogantes desde perspectivas feministas», que analiza las estrategias y procedimientos particulares de los objetos culturales que se apropián de ciertos rasgos «mundializados» en la construcción y figu-

ración de sus elementos. Las nuevas tecnologías actúan en el ámbito de lo privado, pero también en lo público creando relaciones de socialidad y proponiendo normativas adecuadas a ciertos fines, en un proceso que no es unilineal, sino doble: el público, los receptores, los sujetos, se apropian de los modelos y de las normas y las modelan. Esta recreación se detiene en un marco mayor, un «frame» que delimita pautas de interlegibilidad: es el texto tutor como dice Angenot, a partir del cual puede leerse el conjunto. Boria reconoce en los discursos del presente un «orden gótico», por ejemplo, en la presencia de personajes cuya característica se concentra en la figura del «exceso» y a los cuales se les podría atribuir el carácter tan repetido y atrayente de monstruos.

El artículo «Archivos (im)propios. De prostitutas, saber(es) y sexualidad(es)», de Luciana Almada y Facundo Boccardi, aborda un período específico muy prolífico en la producción de sentidos y prácticas acerca de la sexualidad, atravesado por la formación discursiva del higienismo. En el espacio altamente codificado y cualificado de la intervención acerca de la sexualidad, se interrogan por el funcionamiento del dispositivo que distribuye legitimidades y habilita a un*s para hablar, l*s incita pronunciarse mientras calla a otr*s o l*s ubica en el lugar de la escucha.

El artículo de Camila Roqué López, «Revisitar la encrucijada: variaciones sobre el género / gender», se propone recuperar un marco biopolítico para pensar el género / gender, considerando en primer lugar la situacionalidad, la pregunta por el presente en un sentido reflexivo, implicando que el modo en el que se formula la propia interrogación es ya constitutiva de las inquietudes y tendencias de ese presente del que se pretende dar cuenta. En segundo lugar, recupera el aspecto del dinamismo de estos funcionamientos, su carácter de matriz de transformaciones, como procesos variables y en curso.

El equipo de investigación dirigido por Magdalena Uzín y co-dirigido por Patricia Rotger, *Políticas discursivas en la construcción de la diversidad sexual: retóricas de la naturalización*, incluye el artículo de Magdalena Uzín, «Políticas discursivas en la cons-

trucción de la diversidad sexual», que expone en primer lugar las líneas generales de las investigaciones desarrolladas. En cuanto al cuestionamiento y la transformación del concepto de familia, se advierte que la concepción tradicional de familia se amplía al reconocer una diversidad de configuraciones familiares que cuestionan los fundamentos de la familia heterosexual, en una variedad de discursos periodísticos, literarios, etc. Por otra parte, se evidencia la persistencia de la «familia» como elemento central en la configuración de los sujetos y la articulación entre deseo, sexualidad y orden social. Un segundo eje señala la importancia de abordar una perspectiva de análisis desde el giro afectivo ya que la dimensión de los afectos y las pasiones aparece en un lugar central tanto al abordar el concepto de familia, como en los conflictos discursivos que aparecen en torno a ejes como el aborto y el cuerpo femenino. Finalmente, tomando como punto de partida una noción de retórica como base tropológica de articulación de sentidos en una hegemonía discursiva, se abordaron los diferentes campos discursivos que configuraron el corpus atendiendo a las operaciones discursivas que, como figuras y tropos retóricos, configuraban y articulaban los sentidos en disputa en torno a las familias, la diversidad sexual, el aborto, el cuerpo femenino, construyendo una hegemonía en transformación, heteróclita. Esta hegemonía asume así sus contradicciones y la tensión entre naturalización de lo nuevo y asimilación a lo ya conocido desde las operaciones retóricas de la similitud y la contigüidad, más que desde la oposición, la antítesis o la polémica.

El artículo de Patricia Rotger, «Sexualidad, memoria y afectos», analiza los modos en que la literatura argentina del presente muestra formas de representación del género y las sexualidades disidentes de modos naturalizados. Novelas como *Dame pelota* (2009) de Dalia Rosetti, *Soy lo que quieras llamarme* (2012) de Gabriel Dalla Torre y *Romance de la negra rubia* (2014) de Gabriela Cabezón Cámara retratan las sexualidades no normativas desde ángulos que, combinados con el humor, el realismo crudo y marginal y la ficción biográfica, muestran subjetividades les-

bianas y trans alejadas de una mirada distante que las identifique como extrañas, para acentuar sus singularidades, sus voces y registros desde un modo naturalizado y común que toma signos inclusivos. Desde este punto de partida, se detiene en el análisis de la novela *Aparecida* (2015) de Marta Dillon donde una nueva configuración familiar se hace visible, mostrando por primera vez en la literatura argentina una familia lesbiana conformada por dos mujeres y el hijo de ambas, a la vez que plantea una resignificación de la memoria a partir de la narrativa de la búsqueda y encuentro de los restos de su madre desaparecida. De esta forma memoria y familia se anudan construyendo un núcleo afectivo que pone en primer plano a las emociones y a partir de ellas podemos leer los significados culturales que vehiculizan.

El artículo de Silvia Bustos, «El lado emotivo del cuerpo. Afectos y subjetividades en la revista *Ohlalá*», presenta las maneras en que la concepción del cuerpo femenino que aparece en la revista *Ohlalá* se encuentra estrechamente relacionada con aspectos emocionales, determinándose mutuamente, en el marco de diversos procesos de subjetivación que propician determinadas identidades de la mujer vinculadas a la narrativa de la autorrealización personal. Ello se debe en buena parte a la narrativa de la autorrealización, que se ha ido construyendo a partir de las terapias psicológicas y de autoayuda, que han ido conformando un ideal de salud indefinido en constante expansión. Esta narrativa funciona mediante la detección de la complicación, en la historia personal, que impide la felicidad, haciendo que se entienda la propia vida como una disfunción que debe superarse. La autorrealización es puesta como objetivo de la narrativa del yo, como normalidad, que produce una amplia variedad de personas no realizadas y, por lo tanto, enfermas o anormales.

El artículo de Florencia Ceballos, «Retóricas de la naturalización: discursos en torno a los derechos (no) reproductivos», analiza una serie de discursos enmarcados en los debates en torno a la despenalización del aborto. La familia pensada en términos conservadores, deviene núcleo y sostén del Estado capitalista oc-

cidental donde la cis-mujer, su cuerpo, su psiquis y su fuerza de trabajo queda bajo dominio patriarcal, donde su rol principal es ser guardiana, educadora del hogar y útero reproductor que garantice la continuidad familiar. Este conjunto de argumentos discursivos se presenta a lo largo del tiempo como lo natural, como la organización y regulación necesaria para garantizar el correcto funcionamiento de la sociedad. Poner en cuestión la noción de derechos sexuales y reproductivos es visibilizar lo que esta denominación ha dejado de lado: el derecho a la no reproducción. La posibilidad de una mujer cis, trans, lesbiana de decidir su maternidad, de tener una sexualidad libre de regulaciones restrictivas del Estado.

El artículo de Florencia Cisnero, «Hogar y militancia. Crisis de estereotipos femeninos en la novela *El colectivo* de Eugenia Almeida» revisa el modo de construcción del estereotipo de la figura femenina, caracterizados en diversos personajes y relaciones en la novela, teniendo en cuenta el referente histórico aludido en el texto: la última dictadura cívico-militar argentina. El recorte sobre las representaciones sociales se enfoca en la población civil, diferenciándose del planteo predominante del relato histórico sobre la última dictadura militar, ya que existe en la discursividad social una tendencia a priorizar el desarrollo de imaginarios en torno a los actores que fueron los principales contendientes de los enfrentamientos armados durante la última dictadura militar. De este modo, entiende que las representaciones sociales de la población civil que se inscriben en esta novela proponen una reflexión sobre el cuerpo social en gobiernos totalitarios, y analiza los modos en que la violencia y el autoritarismo se establecen como códigos de relación y representación de los vínculos entre personajes y su vinculación con el mundo.

Bibliografía

Angenot, M. (1989). *1889, Un état du discours social*. Quebec:

Editions Le preambule.

- Angenot, M. (1998). *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Córdoba: Ed. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bourdieu, P. y Teubner, G. (2000). *La fuerza del derecho*. Santafé de Bogotá: Ediciones Uniandes, Instituto Pensar, Siglo del Hombre Editores.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hall, S.; Clarke, J.; Jefferson, T. y Roberts, B. (Comps.) (1976). *Resistance Through Rituals. Youth subcultures in post-war Britain*. Londres: Hutchinson.
- Laclau, E. (2002). *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Verón, E. (1987). *La Semiosis Social*. Buenos Aires: Gedisa.

Parte I

Configuraciones discursivas y espacio público mediatizado: la educación en disputa

Eva Da Porta

Estos trabajos, que a continuación compartimos, forman parte de un proyecto de investigación colectivo que se propuso reconstruir el discurso educativo mediatizado durante la primera etapa de gobierno de la Alianza Cambiemos en la Argentina (2015-2017). Este proyecto es, a su vez, la deriva de un proyecto anterior cuyo objetivo fue reconstruir los modos en que los medios hegemónicos van imponiendo y haciendo aceptable una perspectiva privatizadora sobre la educación. En esa oportunidad (años 2013-2014) se realizó un estudio comparado en la prensa gráfica de Chile, Argentina, Ecuador y México considerando tanto medios hegemónicos como alternativos a fin de reconocer las tensiones ideológicas al respecto.

Ese trabajo, implicó extensos análisis de corpus de noticias desde la perspectiva del análisis discursivo pero también se incorporaron algunos aspectos de la teoría de *Agenda Setting* y de la *teoría de Frame*. El análisis nos permitió reconstruir en la diversidad de géneros que se ocupan de la problemática educativa una clara gramática de producción que va instalando como marco de evaluación una matriz mercantilista que analiza críticamente la educación pública y destaca los valores positivos de las iniciativas privadas. Pero a su vez, también nos permitió reconocer desde los medios alternativos o de corte progresista, una matriz ideológica que se propone disputar el modelo privatizador en educación desde una perspectiva de derechos y como responsabilidad del Estado.

Ese primer ejercicio de confrontar las perspectivas nos planteó dos cuestiones que dieron origen a este proyecto. La primera fue identificar la limitación analítica que implica un análisis focalizado en un tipo de medio o en un género específico, pues pudimos reconocer las mismas operaciones discursivas en noticias, crónicas, artículos de opinión y publicidades. La segunda, fue reconocer la riqueza analítica que implica la recuperación de controversias, polémicas, tensiones discursivas en tanto permiten un acercamiento al funcionamiento del discurso social contemporáneo. Este reconocimiento nos puso frente a la inquietud de las dominancias pero también de las tensiones, los desvíos, las disputas de sentido, es decir la interdiscursividad que hoy se plantea en el espacio público mediatizado. Nos interesa asumir, como horizonte analítico, la perspectiva de Marc Angenot cuando propone una consideración integral del discurso social para referirse a todo lo que se narra y se argumenta en una sociedad en un momento determinado, asumiendo como hipótesis que el sentido es relacional y articulado por una *hegemonía transdiscursiva* que se manifiesta en gnoseologías, temáticas y tópicos (Angenot, 2010).

Con ese marco nos propusimos reconstruir en el espacio público mediatizado las principales temáticas o tópicos a través de las cuales se fue construyendo el discurso en torno a la educación asumiendo que la hegemonía discursiva implica un conjunto de mecanismos reguladores y unificadores que aseguran la homogeneización de las retóricas, las tópicos y las doxas otorgando aceptabilidad y legitimidad a lo que se produce, se imprime, se publica (Angenot, 2010).

Con esa perspectiva, el equipo de investigación fue realizando un seguimiento de los *acontecimientos noticiosos* vinculados a la educación ocurridos entre diciembre de 2015 y julio de 2017 momento en que dejó el Ministerio de Educación Esteban Bullrich, y en torno a esos eventos fue reconstruyendo una agenda temática de emergencias discursivas. El doble propósito que seguimos en esta primera instancia más de tipo exploratoria fue:

- a) En primer lugar reconocer los nodos donde se fueron configurando temáticas noticiosas sobre educación, y
- b) En segundo lugar nos propusimos reconstruir algunas redes discursivas significativas en torno a esos nodos donde pudiéramos reconocer perspectivas en conflicto y matrices ideológicas opuestas en torno a esos nodos.

Por ello, retomando de la teoría de la Agenda Setting (McCombs, 1996) los aspectos vinculados a la definición y jerarquización de las temáticas, fuimos observando en el espacio público mediatizado aquellos acontecimientos noticiosos que hubieran tenido impacto comunicacional a partir de réplicas, debates y controversias. *Acontecimientos expansivos* como los llamamos.

Una vez identificados esos acontecimientos los consideramos como nodos temáticos emergentes y comenzamos a reconstruir la red interdiscursiva desarrollada alrededor de ellos. En esos nodos noticiosos en torno a la educación apuntamos a reconstruir los discursos en pugna. Nuestra hipótesis central apuntaba a señalar que las claras diferencias políticas planteadas por el nuevo gobierno de corte neoliberal de la Alianza Cambiemos y el apoyo que los medios hegemónicos demostraron en la campaña serían condiciones de producción interesantes para analizar el funcionamiento discursivo de las controversias ideológicas más significativas sobre educación.

Los artículos que compartimos abordan algunos de esos nudos discursivos deteniéndose en ciertos casos en los discursos hegemónicos, en otros en las respuestas interdiscursivas que se expresaron en medios alternativos y redes, y en otros casos en la red que se tramó en torno a su emergencia considerando diversidad de medios, formatos y géneros.

Quizás los aportes de nuestro proyecto puedan orientarse en torno a los modos en que los discursos políticos se mediatizan y los modos en que los discursos mediáticos se politizan abandonando la «ideología de la objetividad y la neutralidad periodística» asumiendo posiciones ideológicas explícitas. Pero también

creemos puede ofrecer pistas para reconocer los modos en que el modelo neoliberal se actualiza y se vuelve aceptable a partir de su hibridación en distintos géneros y formatos mediáticos. Y a su vez, la resistencia política puede ir haciéndose visible y audible en nuevos medios y formatos que disputan los sentidos a quienes hoy detentan la dominancia discursiva. A continuación nos detenemos en el análisis de los modos en que el mérito y el emprendedorismo devienen, en el gobierno de la Alianza Cambiemos, valores emblemáticos tras los cuales intenta cambiar el paradigma educativo heredado de los períodos políticos anteriores y cómo cierto discurso mediático fortalece esta estrategia. Posteriormente nos detenemos en el análisis de las gramáticas discursivas seguidas por los medios hegemónicos para abordar el conflicto docente y las luchas por los derechos laborales. Luego abordamos la compleja dinámica discursiva que se desató entre medios y redes para el tratamiento de la política de desactivación y debilitamiento de políticas y programas socioeducativos llevada adelante por el gobierno de Macri. A continuación nos detenemos en el análisis de la emergencia discursiva de un conjunto de notas y editoriales de tono crítico respecto de las universidades públicas y en las respuestas a esas embestidas producidas por medios alternativos e intelectuales y académicos universitarios a través de las redes sociales. Y finalmente consideramos el particular tratamiento que el diario *Clarín* le dio al Operativo Aprender, un dispositivo de evaluación que es quizás la principal política educativa de la Alianza Cambiemos, puesto que el gobierno de Macri se expresó más por las políticas que dio de baja o debilitó por dentro que por las que implementó en el período analizado.

Los artículos abordan de un modo u otro las tensiones que están presentes entre dos modelos educativos en pugna, uno que se fundamenta en la Educación como Derecho Humano y otro que intenta desplazar este modelo orientando la educación al mercado y considerándola como una oportunidad de formar el capital humano que el mercado requiere. En esa disputa es que deben poder comprenderse los análisis que compartimos. Porque

como dice Grüner: «Toda sociedad es heteroglosica, multiacentuada por así decir y sólo porque los discursos existen bajo la hegemonía de la clase dominante es que aparece como monoglosica» (2003). Nuestro interés es poder evidenciar esos funcionamientos discursivos, esas disputas y tensiones que la educación provoca.

Bibliografía

Angenot, Marc (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Grüner, Eduardo (2003). «Marxismo, cultura y poder», clase XVI, Curso de teoría marxista. CLACSO.

McCombs, Maxwell (1996). «Influencia de las noticias sobre nuestras imágenes del mundo». En J. Bryant y D. Zillman, *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías* (pp. 13-34). Barcelona: Paidós.

La meritocracia es un valor que debe ser aprendido en la escuela (y en los medios)

Eva Da Porta
Cristián Rojo
Laura Sabino

En este artículo nos vamos a detener en el análisis del nodo temático que se define en los debates que se generaron en el espacio público mediatizado de nuestro país entre 2015 y 2017 en torno del mérito y el *empresedorismo* en educación. A partir de la selección de emergentes discursivos (noticias, tweets, publicidades) vamos a analizar y reconstruir los modos en que el mérito aparece vinculado a la educación en un nuevo paradigma social, político y educativo que la Alianza Cambiemos abraza desde su comienzo e intenta imponer de distintas formas. Por ello nos proponemos reconstruir, en parte, las redes discursivas que se generaron en el período en torno al valor del mérito como instrumento para el progreso social y como una meta educativa.

Vamos a considerar tres series discursivas interrelacionadas: el discurso oficial mediatizado, es decir el discurso producido por los miembros del gabinete que circuló en medios y redes; una serie discursiva que se abre a partir de una publicidad de Chevrolet denominada «Meritocracia» a comienzos del año 2016; y finalmente un conjunto de crónicas periodísticas donde los medios destacan los valores meritocráticos para lograr el éxito educativo en las trayectorias individuales. Lo que intentamos hacer es reconstruir una configuración discursiva compleja que se fue desarrollando a lo largo del período analizado y que se fue construyendo en algunas series discursivas.

El discurso oficial del mérito

Antes de desarrollar estos análisis, es necesario señalar que la meritocracia y el *emprendedorismo* como dos valores asociados no son un logro exclusivo del discurso sobre educación del gobierno de Mauricio Macri. Por el contrario, es posible identificar esta tópica en distintos espacios de la discursividad política de este gobierno y en numerosos funcionarios de distintas carteras, pero también en el discurso de medios afines. En líneas generales aparece vinculada al progreso económico de tipo individual, pero también, y en una operación discursiva compleja, se articula al esfuerzo colectivo para salir de la situación social y política «heredada» del gobierno pasado. En ese punto el presidente Macri ha destacado en distintas oportunidades que el propósito de su gobierno es llevar adelante una «batalla cultural», cambiar el sentido común. En esa batalla, se busca el consenso en torno al mérito individual y el emprendimiento colectivo como dos valores centrales.

Al respecto es interesante recuperar el análisis que realiza Pujó (2017) sobre el lugar que ocupa en el modelo neoliberal la relación entre meritocracia y *emprendedorismo*. En primer término, el modelo neoliberal busca instalar en los ciudadanos la idea de que el «éxito y el destino son un producto meramente individual». Una vez instalada esa idea, «el corolario de este consenso es una organización social compuesta de emprendedores» (2017). El discurso de Cambiemos apunta al desarrollo individual, como remarca Marcos Peña, jefe del Gabinete, «en no esperar que todo te lo dé el Estado, que te venga de arriba». Por eso el Estado, las instituciones públicas, las leyes, es decir lo común, lo colectivo, son parte de las posibilidades de crecimiento individual, son oportunidades. Como señala Pujó, hay en el modelo del cambio cultural del PRO una comunidad imaginada, descolectivizada, cuyo «habitante ideal» es el emprendedor, aquel que tiene la iniciativa, responsabilidad, liderazgo, energía positiva y es definido, como

reza la página del GCBA (Gobierno de la ciudad de Buenos Aires), «por su espíritu innovador» (2017).

Si bien estas ideas son habituales para la cultura empresarial o para el mundo de las fundaciones y ONG, la novedad es que han ingresado junto con la Alianza Cambiemos y el PRO al discurso político argentino disputando desde adentro los sentidos de lo político, del Estado, los derechos y también de lo público.

La hibridación y la colonización discursiva (Pini, 2013) parece ser uno de esos rasgos de época que esta situación plantea, tornándose difusos los límites entre los distintos géneros y registros discursivos. En ese marco de mixtura discursiva nos interesa destacar la relevancia política que tiene en la palabra política que comienza a gestarse a partir del ingreso del discurso de tipo estratégico, más vinculado al mundo de los negocios, al *management* y el liderazgo empresarial.

Esta emergencia discursiva de Cambiemos en el campo de la palabra política, que marca un quiebre con la discursividad política anterior, la podemos analizar en dos aspectos:

- *En términos enunciativos*, en tanto recupera los modos de las relaciones interpersonales, los vínculos mediatizados por las redes y el discurso motivacional de la empresa como géneros propios para comunicarse con los ciudadanos.
- *En términos ideológicos*, porque implica el ingreso del discurso empresarial, del marketing y la publicidad como géneros propios de la discursividad política.

En ese sentido, como bien han analizado algunos investigadores entre ellos Feldferber, Puiggrós, Robertson y Duhalde (2018) y Pujó (2017), el discurso que celebra la meritocracia como modo de ascenso social se encuentra entre los valores vertebradores que esta nueva gestión nacional denomina como «cambio cultural». Un cambio cultural vinculado al éxito en el mundo de los negocios y las finanzas, más que a la productividad industrial (Feldferber, 2017).

Las ideas de un ministro mediatizado

Ahora bien, esta centralidad del esfuerzo, el mérito y el *empresedorismo* como valores políticos se remonta a la gestión PRO en la Ciudad de Buenos Aires donde se han desarrollado desde 2009 diversas políticas de promoción tales como el proyecto *Ciudad emprendedora*, el *Día del Emprendedor* o el programa *Aprender a emprender* (Feldfeber, 2017). En la misma línea, en el año 2014 se publicó un informe, *El desarrollo emprendedor y la escuela media. La mirada de los jóvenes de la CABA*, en el que se evalúa la percepción sobre esta perspectiva y las oportunidades de la escuela para propiciarla.

Fue Esteban Bullrich quien promovió estas iniciativas cuando era ministro de Educación de la CABA durante la gestión del PRO entre 2009 y 2015. Los gremios docentes y numerosos intelectuales críticos han planteado reservas y rechazos a este tipo de medidas que consideran un ingreso de la lógica de la competencia, del mérito y el rédito económico en la escuela, que abre la educación al mundo de las empresas dejando ingresar «la agenda privatizadora» en la educación (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018).

En su gestión posterior en la cartera educativa nacional, Bullrich asumió un rol activo como enunciador en los medios y en las redes sociales generando numerosos eventos polémicos a partir de sus discursos y declaraciones públicas o viralizadas. El ministro, de alto perfil comunicacional, fue construyendo una figura pública polémica y ciertamente disruptiva con respecto a sus predecesores, al dejar traslucir en sus palabras su formación en gestión empresarial y vinculada al mercado. En una entrevista radial durante el conflicto docente de comienzos de 2017 lo expresó con claridad: «Nunca estuve frente a un aula, no soy de profesión docente» (Radio con Vos, 23/03/2017). Y unos días antes había expresado frente a la III Conferencia de la Unión Industrial Argentina: «Yo no me paro como ministro de Educa-

ción. Me paro como gerente de Recursos Humanos. Eso es lo que soy para ustedes» (*Página 12*, 23/11/16).

En el discurso de Bullrich, el emprendedorismo y el mérito como nueva cultura a imponer desde el sistema educativo están vinculados al ingreso al mercado laboral y a la innovación. En ese esquema de valores construye su discurso político y se constituye a sí mismo y al equipo que «acompaña al presidente» como emprendedores que han llegado al Estado para cambiar el sistema educativo y llevar a cabo lo que denomina como «revolución educativa». Ese significante es utilizado de forma recurrente en sus discursos y se tematiza de diversos modos, siempre como un instrumento para superar los más diversos problemas, desde la baja tasa de egreso educativo, pasando por el narcotráfico, la pobreza, el atraso, o como modo de realización de los talentos individuales.

El discurso educativo de Bullrich se orienta en sentido inaugural, como innovación. En una exposición polémica en el Coloquio de IDEA del 13 de octubre de 2016, el ministro reafirma este posicionamiento: «el sistema educativo argentino no sirve más, hay que cambiarlo», «está diseñado para hacer chorizos, todos iguales, empleados en empresas que hacían todo el día lo mismo, que usaban el músculo y no el cerebro y nunca lo cambiamos. El desafío que tenemos es cambiarlo». Esta idea de cambio total del sistema es una isotopía recurrente en sus discursos, presenta su programa de gobierno como una revolución que no reconoce antecedentes ni referentes. Y cuando lo hace se referencia en los procesos cuestionados de constitución del Estado argentino del siglo XIX. En 2016 en Río Negro, frente al público presente, dijo de su gobierno: «Esta es la nueva Campaña del Desierto, pero no con la espada, sino con la educación» (*Página 12*, 16/09/16).

En ese marco, el ministro y el equipo de gobierno no se muestran como expertos políticos sino como emprendedores dispuestos a asumir la responsabilidad de tomar las decisiones y de

convocar a la *gente común* a participar. Dijo Bullrich el 21 de marzo de 2017 en conferencia de prensa:

(...) la educación no la vamos a mejorar desde el gobierno, nosotros podemos dar un impulso a determinadas políticas, que creo eso es lo que faltó, creo que faltaron políticas reales de mejora de la calidad, porque no se hablaba de calidad educativa se hablaba de inclusión (...) Esto es una construcción social, un compromiso de todos, por eso el año pasado lanzamos el compromiso educativo, tiene que ser una construcción de cada uno de los argentinos¹.

Sin embargo, esta apuesta emprendedora no explicita la índole de las decisiones que deben tomarse. Dice el ministro: «No hay una receta secreta, no hay una variable que nos va a resolver todos los problemas» (*Infobae*, 21/03/17). En numerosas ocasiones las propuestas se eliden con términos metafóricos y tautológicos como: «La educación es todo y para siempre. Estamos haciendo lo que hay que hacer» (Bullrich en Twitter, 05/06/2017). Por ello, frente a la ausencia de propuestas explícitas, el programa emprendedor plantea como respuesta la «cultura de la evaluación» como un modo de diagnosticar los problemas de manera permanente. La evaluación continua del sistema es la contraparte técnica del modelo meritocrático y emprendedor, pues permite intervenir con decisiones sin justificar o definir la posición política desde la que se hace ni desde la cual se diagnostica. Es parte del modelo tecnocrático que sostiene esta perspectiva.

El discurso emprendedor se muestra como transparente, apolítico, sin ideología, un discurso técnico y estratégico. Sin embargo, en algunas ocasiones se hacen explícitas las ideas de corte neoliberal en las que se sustenta la asociación entre educación y mercado. En un artículo firmado en el sitio web Carta

¹ En el canal de YouTube «Casa Rosada - República Argentina». [En línea] https://youtu.be/iBN0oa_izNk y va desde los 22:34 a 23:26

Política, Bullrich lo dice expresamente: «Lograr una mejora en la disponibilidad y calidad de capital humano será la clave de arco para alcanzar un salto en la productividad, necesario para sostener un crecimiento en el largo plazo». Por eso declara que es importante educar jóvenes emprendedores, que «no sean buscadores si no generadores de trabajo». En otra exposición polémica en el Foro de Inversión y Desarrollo declara:

El problema es que nosotros tenemos que educar a los niños y niñas del sistema educativo para que hagan dos cosas, o sean los que crean esos empleos, que aportan al mundo esos empleos, que generan empleos, que crean empleos, (...) o crear argentinos y argentinas que sean capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla (YouTube, 09/2016).

La educación, junto a la familia y el contexto social son considerados por Bullrich una variable que incide en la adquisición de habilidades laborales demandadas por el mercado. Por eso la apuesta a la transformación subjetiva que implica el emprendedorismo, y la aceptación de la incertidumbre, se hace desde la educación. En ese marco ideológico es que se implementaron un conjunto de concursos y premios a estudiantes y docentes, destacando el esfuerzo individual y el mérito. Entre ellos *Maestros Argentinos*, que premia la innovación, el *Premio Escuelas Solidarias*, que articula proyectos solidarios con contenidos curriculares, y la *Feria Internacional de Emprendedorismo Escolar* que exhibe propuestas educativas desarrolladas en esta perspectiva.

Sin embargo, el discurso meritocrático no sólo fue convocado por el ministro para seducir a sus audiencias, sino también como una estrategia de confrontación política con los gremios docentes en lucha. A lo largo del período, la voz oficialista de Cambiemos y su discurso meritocrático se hicieron escuchar de distintas formas con ese propósito. Durante el extenso conflicto docente de comienzos del año 2017 por aumento de salarios y apertura de paritarias, en un claro tono de disputa, Bullrich declaró a Radio Mitre que «la mayoría de las escuelas trabajan sólo

cuatro horas, eso impide que los docentes tengan un salario alto» (*El Cronista*, 04/03/2017). En diversas oportunidades se ha expresado a favor de atar el sueldo docente a la «productividad», señalando que en Argentina la antigüedad pesa más que la capacitación, el presentismo o el esfuerzo diario (*La Nación*, 12/12/2015).

Este argumento de tono meritocrático fue rápidamente repudiado por los gremios docentes (ATE, UTE, CTA) a través de comunicados de prensa, redes sociales y movilizaciones.

La reforma educativa en el conurbano bonaerense

Durante el período analizado, el valor del mérito en educación se planteó de manera explícita en la programática política de Cambios. En el mes de mayo de 2016 la gobernadora bonaerense María Eugenia Vidal, de igual signo político que el gobierno nacional, implementó una reforma educativa que implicó volver al sistema de calificaciones numérico del 1 al 10 en las escuelas de la provincia, lo que se denominó como «el egreso de los aplazos». Esta medida fue criticada y rechazada por numerosos sectores vinculados a la educación y abrió un debate en las redes y medios de gran productividad discursiva. Frente a las numerosas críticas recibidas, Vidal defendió la reforma educativa en un acto de inauguración de un jardín de infantes. En una declaración a Radio La Red dijo:

Lo que más importa no es que los chicos pasen de grado sino que aprendan. La meritocracia es un valor. El esfuerzo es un valor y deben ser aprendidos en la escuela. Es apostar al valor del esfuerzo, a que no da lo mismo estudiar que no estudiar. Poner un dos o un desaprobado significa que hay un problema y esto ayuda a trabajar con la maestra, como también poner un sobresaliente, es decir que se destaca sobre el resto (*Clarín*, 12/05/2016).

En ese marco también destacó el valor de los talentos individuales de los estudiantes y la responsabilidad de la escuela y la familia de que prosperen. Además agregó: «Para nosotros no es lo mismo estudiar que no hacerlo, esforzarse que no hacerlo. El mérito y el esfuerzo en la escuela como en la vida tiene un valor y queremos que eso sea lo que les enseñe la escuela» (Télam, 10/05/2016).

De modo paralelo, unos días después de esas declaraciones Alejandro Finocchiaro, director de Educación y Cultura de la provincia y posteriormente ministro de Educación de la Nación (2017 y continúa), reforzó el argumento de Vidal señalando:

El esfuerzo es un valor que debe estar presente en las aulas. Una escuela inclusiva no es sólo una donde están amontonados los chicos. Es una donde hay clases todos los días, donde los chicos aprenden y donde se generan valores como el del esfuerzo, la autosuperación, la solidaridad y el mérito. Queremos volver a una escuela que sea meritocrática (*La Nación*, 11/06/2016).

Estas declaraciones, junto a las de Vidal, Bullrich y el mismo Macri, sintetizan el paradigma educativo de Cambiemos y el lugar que tiene la escuela en su propuesta de cambio cultural y social y su lugar en la formación de capital humano.

Podríamos decir con Laura Martínez:

(...) la ficción meritocrática se apoya en la fuerza de una premisa instalada en el sentido común sobre el esfuerzo individual y el mérito personal como ordenadores de los merecimientos, los éxitos y los fracasos, y diversos estudios lo vinculan a lo que Max Weber describió como la ética protestante del trabajo y el lugar que asume en el horizonte ideológico capitalista (2016: 57).

Meritocracia y discurso publicitario

Ahora bien, el discurso meritocrático y *emprendedorista* en educación no sólo estuvo en boca del ministro Bullrich o de la gestión de la Alianza Cambiemos durante el período, sino que la tónica se hizo extensiva a distintos registros discursivos con los cuales el discurso político dialoga, se refuerza y adquiere legitimidad. Nos referimos al discurso publicitario y al discurso de los medios hegemónicos que, desde distintos registros y géneros, fue generando una trama interdiscursiva compleja que operó como intertexto legitimante del discurso del gobierno y movilizó numerosas réplicas, contradiscursos y discursos críticos. La tónica del mérito y el emprendimiento individual fueron durante el período analizado un emergente discursivo de amplia productividad.

En marzo de 2016, apenas iniciado el gobierno de la Alianza Cambiemos, se da a conocer una publicidad televisiva de Chevrolet llamada «Meritocracia». El texto del spot es el siguiente:

Imaginate vivir en una meritocracia. Un lugar donde cada persona tiene lo que merece. Donde la gente vive pensando cómo progresar, cada día, todos los días. Donde el que llegó, llegó por su cuenta, sin que nadie le regalara nada. Un verdadero meritócrata. Ese que sabe qué tiene que hacer y lo hace, sin chamuyo. Que sabe que cuanto más trabaja, más suerte tiene. Que no quiere tener poder sino que quiere tener y poder. El meritócrata sabe que pertenece a una minoría que no para de avanzar y que nunca fue reconocida, hasta ahora.

Este texto en forma de audio, reforzado con algunas palabras sobreimpresas, transcurre en el spot al compás de un relato visual que muestra a personas blancas de clase alta, en espacios lujosos, trabajando o realizando actividades físicas de esfuerzo con actitud relajada y gozosa.



Meme que constituye una respuesta irónica a la idea de meritocracia.

Las controversias se desataron rápidamente en redes y medios generando una discursividad productiva de *contraspots irónicos y críticos*, *tweets*, mensajes viralizados en distintos formatos, memes y parodias en formato audiovisual.

De esa compleja discursividad se destaca un conjunto de artículos de opinión de especialistas en educación que rápidamente salieron a oponerse críticamente al aviso de Chevrolet con discursos que vamos a considerar con cierto detenimiento pues permiten reconstruir, en parte, el campo de disputas en torno a la educación que se ha ido constituyendo en este período. Los puntos de contacto de todas estas críticas, como señala Martínez (2016), confluyen en la advertencia que la meritocracia es una ideología que ignora o que justifica las desigualdades sociales y que es un valor tras el cual el macrismo, como ideología política del mercado, se propone imponer como modelo cultural y educativo.

Sólo si podemos analizar la discursividad social mediatizada como una trama de réplicas infinitas organizada en torno a

determinadas regularidades y mecanismos unificadores, lo que Angenot (2010) llama *hegemonía discursiva*, podremos comprender esta respuesta crítica del campo educativo a la publicidad de Chevrolet. La publicidad no hace referencia directa ni al partido gobernante ni a la educación sino a un *modo de vida*, a una *gnoseología* y a una *tópica* que interpelaron y provocaron la respuesta de educadores y académicos porque se dio en un trasfondo previo de disputa por el modelo educativo. Esta asociación se evidencia en las palabras de Jorge Schussheim, quien analizó el spot en diálogo con Carlos Polimeni por Radio del Plata y dijo: «Esta publicidad corresponde a este tiempo en este país, a hacer una cosa tan brutal, tan de extrema derecha, tan inspirada en el pensamiento falso y tan viejo». El discurso publicitario activó de manera casi metafórica la discursividad política.

La referencia del gobierno a la cultura del esfuerzo, al valor individual y la educación como recurso para formar capital humano, sumada a algunas medidas destinadas a desactivar políticas educativas de corte inclusivo operaron como trasfondo para disparar la disputa de numerosos intelectuales y académicos que expresaron su rechazo a la incorporación de la lógica meritocrática en educación. En esa disputa se destaca la opinión de Adriana Puiggrós quien, desde múltiples medios y espacios mediatizados, ha desarrollado una crítica sostenida a la perspectiva mercantilista del macrismo en la que el mérito y el emprendedorismo son ejes centrales. Puiggrós, en un artículo periodístico titulado «Democracia o Meritocracia» define su perspectiva crítica señalando que: «Marcar y establecer jerarquías o méritos entre los alumnos basándose en los logros de aprendizaje, en lugar de atender los obstáculos que se interponen para algunos, está al servicio de intereses que llamaré de la manera más directa: clasistas» (*Página 12*, 17/05/2016). Estas apreciaciones se refieren a las medidas tomadas por el gobierno de la provincia de Buenos Aires vinculadas al fin de la promoción entre los primeros grados y la reincorporación del sistema de notas para evaluar el desempeño de los estudiantes por considerarlas medidas demagógicas y

populistas, dice la investigadora. Sin embargo argumenta, recurriendo a diversos teóricos de la educación como Dewey, Piaget o Freire, que esas medidas ya han sido desechadas por incorporar criterios de inequidad y desigualdad, términos que vincula con la meritocracia. En el argumento de Puiggrós la meritocracia implica un sistema de clasificación social en la escuela y una maquinaria de exclusión que deja afuera a miles de niños y jóvenes que no pueden alcanzar los estándares evaluativos. Más adelante continúa con el argumento al señalar:

Antediluviana es la pedagogía de la voluntad. Pero calza como anillo al dedo con el protocolo pedagógico destinado a formar al meritócrata. Definamos al meritócrata del Siglo XXI: es el que logra alcanzar metas que se imponen desde la sociedad del conocimiento corporativo, potenciadas por los prejuicios clasistas de los dueños del poder. Para ser meritócrata hay que ganarles a todos, meritócrata sólo hay uno, el que gana la carrera y se compra el Chevrolet (*Página 12*, 17/05/2017).

De este modo, establece el vínculo entre el discurso publicitario y el discurso político del oficialismo que, orientados a los valores del esfuerzo individual, instauran a través de la evaluación de los desempeños un criterio valorativo que termina reafirmando a los alumnos en el sector social del que vienen, dejando de lado el criterio igualitario que está inscripto en la educación desde los tiempos de Comenio y en el paradigma de la educación como derecho, que el gobierno de Macri intenta desactivar.

La meritocracia y los medios

Finalmente nos interesa señalar que este discurso del mérito, que Cambiemos comienza a plantear a nivel nacional a finales del año 2015, se articula en dos sentidos con una discursividad previa construida por los medios de comunicación dominantes en el mercado que son los que definen en parte el «campo hegemónico

de la representación» (Butler, 2002). Estos discursos con gran capacidad de pregnancia en la discursividad social, no sólo van definiendo las tópicas de las cuales la sociedad habla sino también las visiones de mundo, las evaluaciones morales, la legitimidad de ciertos temas que se vuelven fetiches, como dice Angenot, y la aceptabilidad de ciertos discursos (2010: 29). En ese sentido, hay que señalar que existe una confluencia ideológica significativa entre el posicionamiento político de los medios que definen el mercado de las comunicaciones masivas y la Alianza Cambiemos, que se alimenta y se potencia estratégicamente de esa trama discursiva mediática. Podemos señalar, entonces, que estamos claramente en otra etapa de aquella que marcaba Verón (1998) hace algunos años ya cuando identificaba los modos en que la mediatización transformaba a la política. Con la Alianza Cambiemos es posible reconocer otro estadio de funcionamiento de la gramática de la mediatización política. Este movimiento político nace ya mediatizado y por ello hace un uso estratégico de los medios y las redes sociales para vincularse con los ciudadanos y proyectarse políticamente. La mediatización es su condición de posibilidad y de producción, la cual se construye en términos identitarios desde lógicas discursivas mediáticas y publicitarias previas que le dan un sustento comunicacional desde el que diseña su estrategia política. Todo ello sin dejar de considerar además el apoyo explícito que ha recibido por parte de muchos medios que claramente se presentan como actores en la escena política. Siguiendo esta idea también podemos decir que a diferencia de la etapa analizada por Verón, los años 80 y 90 del siglo XX donde los medios aún guardaban cierta especificidad y cierta ideología de la información, hoy es posible reconocer un cambio notable al respecto en tanto asumen claras posiciones ideológicas y se desempeñan como actores con apuestas políticas en el espacio público mediatizado.

El discurso meritocrático de Cambiemos articula con esa trama previa que son los relatos mediáticos del presente en dos sentidos. Por un lado, hace que su discurso resuene en el marco

de disputas ya instaladas, sea aceptable y legible (Angenot, 2010) y por tanto se encuadre en temáticas significativas para la sociedad. Por otro, intenta que su discurso se decodifique en contextos de recepción ajenos al de la discursividad política, más cercanos al orden de la vida cotidiana, los magazines de la tarde y la farándula.

Articulaciones discursivas hegemónicas: Cambiemos, la meritocracia y los medios

Para finalizar nos detenemos en el análisis de dos articulaciones con el discurso mediático de tipo hegemónico que funcionaron exitosamente para Cambiemos.

La primera articulación que es posible reconocer es la que se da, como plantea con claridad Laura Martínez (2016), en el marco de ciertos *dilemas morales* vinculados a la corrupción y la ausencia de espíritu emprendedor que los medios antikirchneristas venían planteando respecto de las políticas redistributivas e inclusivas de ese gobierno. Es así que desde el año 2009 se fueron consolidando un conjunto de narrativas mediáticas críticas respecto del modelo de Estado social del kirchnerismo que apuntaron a vincular sus políticas con el crecimiento de la corrupción, la anomia social y la falta de iniciativa en los ciudadanos para producir riqueza y desarrollo del país. Sobre esa base de crítica al modelo redistributivo del gobierno anterior, catalogado de populista y demagogo además de corrupto, se fue inscribiendo la perspectiva meritocrática de Cambiemos. Desde un perfil de tipo *managerial* y con un claro posicionamiento neoliberal fue construyendo su dispositivo de interpelación política e ideológica a partir de la convocatoria al esfuerzo individual y al mérito. En ese sentido son elocuentes las declaraciones de la vicepresidenta de la Nación Gabriela Michetti cuando, frente a la consulta por los aumentos en los servicios, expresó en el estilo retórico circular ya descripto: «El Estado se tiene que encargar de lo que se tiene que

encargar, y las cosas que no puede hacerse cargo, porque en definitiva no le corresponde, las tiene que pagar el ciudadano» (*El Cronista*, 01/04/2016).

Cambiamos se apropió de esos «dilemas y clasificaciones morales» construidos y alimentados previamente en relación a los destinatarios de las políticas de subsidios, planes y asignaciones sociales del gobierno anterior y desde allí configuró un discurso propositivo orientado al cambio sobre el eje del sacrificio, el esfuerzo y el mérito individual. Sobre esa narrativa es que la educación aparece como el escenario apropiado para lograr la transformación cultural y subjetiva que se propone. Es necesario, dice Bullrich, que «los jóvenes que salen del secundario tengan acceso al emprendedurismo (...) que tengan capacidad de crear trabajo, y no de ir a buscarlo» (*La Capital*, 19/04/16).

La segunda articulación que queremos destacar entre el discurso meritocrático del gobierno de Macri y el discurso mediático, se da en un sentido más acotado en términos discursivos, pero no menos efectivo en términos ideológicos. El discurso del mérito educativo como noticia de color es un clásico de la prensa hegemónica y en ese sentido opera como valoración de las capacidades individuales por sobre las colectivas a la vez que ignora la incidencia de las condiciones sociales y del rol del Estado para garantizar los logros educativos. La narrativa mediática del mérito educativo es parte del acervo del sentido común que asocia esfuerzo y éxito educativo.

El encuadre noticioso predominante de este tipo de noticias es la crónica del esfuerzo modélico de un/a héroe/heroína que, desde las condiciones más adversas, con constancia, perseverancia y esfuerzo logra un mérito académico superando numerosos y variados obstáculos. Es recurrente observar cómo se va construyendo a lo largo de las series noticiosas que los medios elaboran, una saga donde a través de distintas notas, crónicas y artículos, por un tiempo se van develando distintas facetas del héroe y se profundiza en indicar los obstáculos y ayudas con las que se fue encontrando a lo largo de su historia. A lo largo del período

analizado los medios hegemónicos y con una posición dominante en el mercado editorial como *Clarín*, *La Nación* y *La Voz del Interior* desarrollaron numerosas historias de vida que a modo de contraste publicaban en momentos de mayor conflictividad con los gremios docentes.

De este modo la narrativa del mérito individual, ya sea de estudiantes o maestros, operaba como contraste del relato negro de las acciones de lucha o reclamo gremial del sector educativo.

Es el caso de «Pastelito-Rodrigo», el niño carrero que fue escolta de su bandera en la escuela a la que asistía y que además vendía pastelitos, de allí el sobrenombre. El diario *La Voz del Interior* de Córdoba, propiedad del grupo *Clarín*, publicó en el mes de junio de 2016 cinco crónicas en torno a este niño: «*Pastelito*, el carrero escolta de su escuela», «*Pastelito* visitó la cancha de Talleres, la UNC y el Ministerio de Educación», «*Pastelito* nos mostró la ciudad invisible», «Rodrigo está feliz y dice que no necesita nada», «Hay muchos como *Pastelito*, pero no los vemos». A lo largo de esa saga, la cronista va develando «una de esas historias que debe ser contada», como dice en la primera nota donde se relata al modo de una primicia que el joven que debe recoger basura en un carro con su madre es escolta de la bandera de su escuela. Siguiendo la serie, devela las condiciones de vida familiar, sus sueños e inquietudes, el valor del estudio para él y su familia, la visión de un profesor y recorre la pobreza en la ciudad a partir de la vida diaria del joven. Esta noticia además fue retomada por los medios radiales y televisivos locales que amplificaron el acontecimiento en distintos subrelatos por el término de 15 días y tuvo un alto impacto en las redes. La primera nota que presenta el caso resume en el primer párrafo la narrativa que luego se desplegará en numerosos recorridos: «Rodrigo Pereira tiene 9 de promedio y es el escolta de su escuela de barrio Ciudad Parque de Las Rosas. Vende pastelitos y es carrero. Vive en una casa en la que conviven, hacinados y en familia, 10 personas. Tira para adelante, apuesta al estudio y se destaca. Además, no se queja» (*La Voz del Interior*, 10/06/2016).

Una noticia similar publicada en abril de 2017 en pleno conflicto docente es la titulada «El profesor de Matemáticas que convoca a multitudes». La nota relata la historia de un profesor universitario que por su carisma es elegido mayoritariamente por los estudiantes de la carrera de Ciencias Económicas. El artículo periodístico presenta las particularidades pedagógicas del docente como una excepción y describe:

Lo que se observa es increíble: cientos de jóvenes –la mayoría apenas supera los 18– escuchan en silencio las explicaciones de a quien apodan «Fugi» (o «Fuyi»). Toman nota mientras él desplaza su humanidad por el escenario y bromea mientras se cuida de no ensuciar con tiza el cabello de los estudiantes más cercanos (*La Voz del Interior*, 20/04/2017).

Estos relatos que se construyen sobre el valor del mérito individual, si bien son propios de la prensa gráfica, son reapropiados rápidamente por los otros medios dando lugar a numerosas réplicas y repercusiones mediáticas de aprobación y aceptabilidad discursiva. El mérito tiene prensa y Cambiemos supo montarse sobre esa narrativa. El comentario de un lector de las crónicas de *Pastelito* lo deja claro:

Rodrigo pastelito.. sos un ejemplo de chico .. y una vez más tu situación me da la razón .. cuando se quiere salir de puede .. la vida no es sentarte a que te llueva un plan social que es una miseria y no es digno estar esperando un plan para poder vivir ... hoy en día todos tienen posibilidades para estudiar y salir adelante ... y te digo más .. aunque termines tu secundario y digas vendiendo pastelito vas a ser una persona culta .. esto es para tus padres .. felicitaciones a esos padres por inculcarte respeto y valores! Cosas que hoy en día faltan en los adolescentes de cualquier orden social y económica (*La Voz del Interior*, 10/06/2016).

La opinión condensa los supuestos del sentido común sobre los cuales se construye la perspectiva meritocrática y el modelo emprendedor como posibilidad de progreso.

Hemos podido reconocer durante el período analizado una correlación entre la publicación de este tipo de crónicas ejemplificadoras y meritocráticas y la emergencia de situaciones de conflicto educativo como paros docentes o tomas a las escuelas que son tratadas por los medios de manera crítica y muchas veces en clave de crónica policial. Podría decirse, a modo de hipótesis, que estamos frente a una gramática propia de los medios hegemónicos respecto de la cuestión educativa: por un lado se propicia el esfuerzo individual, y por otro se menosprecia la lucha colectiva y los reclamos sectoriales por el derecho a la educación.

Notas finales

A modo de cierre diremos que lo que intentamos reconstruir fue una configuración discursiva compleja definida en el espacio público mediatizado en torno a los significantes *meritocracia* y *emprendedorismo* como nodos donde se anudaron disputas importantes por los sentidos dados a la educación en nuestro país durante la primera etapa del gobierno de Cambiemos (2015-2017). Reconocemos que el nuevo gobierno que asumió en diciembre de 2015 apuntó a generar un cambio del orden simbólico donde la apuesta central fue reconfigurar el modelo económico en línea con el neoliberalismo y para ello se propuso llevar a cabo una transformación cultural que implica como un eje central a la educación. En ese marco, el emprendedorismo y la meritocracia se oponen a la perspectiva que considera a la educación como un derecho universal y garantizado por el Estado y se acercan más a la idea de la educación como un espacio para aprender a emprender negocios y aprovechar oportunidades. En este sentido consideramos que el discurso político sobre meritocracia va acompañado de una lógica mercantilista que intenta cambiar la matriz política de la educación en Argentina. Esa tarea que Cambiemos se propone llevar adelante con el nombre de *revolución cultural y educativa* se realiza en articulación con el discurso de medios afi-

nes que cuentan con una posición dominante en el mercado discursivo y con gran capacidad de imposición simbólica. Esta discursividad mediática es un vehículo fundamental para hacer aceptables socialmente las propuestas de reforma política y económica de Cambiemos y volverlas parte del sentido común.

Las disputas están abiertas. La educación es un espacio estratégico donde se debaten modelos de sociedad, de cultura y de subjetividad. Es también un ámbito donde el sentido común puede y debe cuestionarse.

Bibliografía

- Angenot, Marc (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldfeber, Myriam (2017, 28 de octubre). «El emprendedorismo como Caballo de Troya en la educación». *La Capital*, Rosario. [En línea] <https://www.lacapital.com.ar/educacion/el-emprendedorismo-como-caballo-troya-la-educacion-n1496452.html> [Consulta 1 de marzo de 2018].
- Feldfeber, Myriam; Puiggrós, Adriana; Robertson, Susan y Duhalde, Luis (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas «Marina Vilte», Secretaría de Educación CTERA. [En línea] http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/investigacion_argentina_0.pdf [Consulta 1 de octubre de 2018].
- Martínez, Laura (2016). «Pedagogía del tiburón. Meritocracia y estado en la utopía neoliberal». *Boletín de Antropología y Educación*, Año 7, Nº 10: 57-70.
- Pini, Mónica (2013). «Discurso y educación: un campo transversal». *Revista Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, 75: 185-194. Facultad de Periodismo y Comunicación

Social de la UNLP.

Pujó, Sacha (2017, 13 de agosto). «Meritócratas y emprendedores». *Va con firma*. [En línea] https://vaconfirma.com.ar/?articulos_seccion_719/id_4199/meritocratas-y-emprendedores- [Consulta 13 de agosto de 2017].

Verón, Eliseo (1998). «Mediatización de lo político. Estrategias, actores y construcción de colectivos». En Gauthier, Gosse-
lin y Mouchon (Comps.), *Comunicación y política*. Barcelona: Gedisa.

Diarios, sitios web y documentos consultados

Página/12: <https://www.pagina12.com.ar/>

Clarín: <https://www.clarin.com>

La Nación: <https://www.lanacion.com.ar/>

El Cronista: <https://www.cronista.com/>

Infobae: <https://www.infobae.com/>

La Voz del Interior: <https://lavoiz.com.ar>

GCBA (Gobierno de la ciudad de Buenos Aires) [https://
www.buenosaires.gob.ar/](https://www.buenosaires.gob.ar/)

Carta Política: <http://www.cartapolitica.org/>

Télam: <https://www.telam.com.ar/>

YouTube <https://www.youtube.com>

Twitter: <https://www.twitter.com>

Entre víctimas y victimarios: la construcción mediática de la crisis en la educación.

El caso del «conflicto docente» en los medios nacionales

Gabriela Llimós
Mariana Palmero
Ana Piretro

El discurso mediático como discurso político

En este trabajo nos proponemos indagar estrategias discursivas de la prensa escrita en ocasión de las acciones de lucha planteadas por los gremios docentes en demanda de recomposición salarial y apertura de paritarias docentes, previas al inicio del ciclo lectivo 2017¹. En un contexto de mediatización de la cultura en particular, y de la sociedad en general (Da Porta, 2015), nos interesa reconocer de qué modo los medios hegemónicos abordan problemáticas vinculadas con la educación, particularmente aquellas

¹ La Ley 26075 de Financiamiento Educativo establece en su artículo 10 que será «el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología conjuntamente con el Consejo Federal de Cultura y Educación y las entidades gremiales docentes con representación nacional, acordarán un convenio marco que incluirá pautas generales referidas a: a) condiciones laborales, b) calendario educativo, c) salario mínimo docente y d) carrera docente». En el año 2017 el Gobierno de Mauricio Macri no convocó a la Paritaria Nacional Docente (federal) que fija el sueldo inicial de los maestros, con ello el Fondo de Incentivo Docente y el Fondo Compensador, será destinado a que las provincias más pobres puedan garantizar el pago de los salarios. La central sindical de docentes nacionales (CTERA) y los diversos gremios provinciales iniciaron una serie de reclamos y protestas que incluyeron paros activos en lugares de trabajo, asambleas y marchas.

surgidas a partir de la suspensión de las paritarias nacionales por parte del Estado nacional. Consideramos central este análisis en tanto entendemos que el papel de los medios no se limita a dar visibilidad a los hechos a través de la construcción de una agenda noticiosa, sino que estos constituyen espacios de producción de acontecimientos sociales, a decir de Verón, desde los cuales se propone un modo de comprender la realidad, naturalizando formas de nombrar y significar.

Después que los medios los han producido, los acontecimientos sociales empiezan a tener múltiples existencias, fuera de los medios: se los retoma al infinito en la palabra de los actores sociales, palabra que no es mediática (Verón, 1987: IV-V).

La construcción del conflicto educativo como acontecimiento mediático nos parece central ya que, tal como lo plantean Gentili, Suárez Stubrin, y Gindín (2004), históricamente el peso que adquiere la conflictividad –en este ámbito– en los países de América Latina está siempre asociado a procesos de profundización de crisis económica (recesión, desocupación, pobreza, desinversión pública, etc.), a la redefinición de las condiciones de desarrollo y a procesos de creciente pauperización, desigualdad y exclusión social. Al respecto, resulta pertinente recuperar aportes de Diker (2005) para pensar sentidos ligados a los procesos de «cambio» que traen aparejadas estas instancias de conflictividad y que, finalmente, se constituyen como argumentos para la toma de decisiones y la instalación de la necesidad de efectuar procesos de reforma estructural que –en general– culminan en la restricción de derechos y el retiro del Estado. En ese sentido, para concretar estas transformaciones, los discursos neoliberales despliegan estrategias que convocan desde la pluralidad –en el plano de la retórica–, mientras que en el de la práctica desarticulan espacios e instancias para el intercambio genuino entre las partes cuando lo que se pretende poner en discusión es el conjunto de condiciones materiales que sostienen las lógicas de desigualdad (Huergo, 2011).

Desde esta perspectiva, partimos del supuesto según el cual el diario *La Nación*, en tanto medio masivo de alcance nacional, contribuye a la producción de un discurso en torno a la educación que es de carácter neoliberal y que va en consonancia con los lineamientos políticos promovidos por el Estado nacional a partir de diciembre de 2015. Creemos que un análisis de las estrategias discursivas empleadas por el medio nos permitirá vislumbrar esa operatoria. En ese sentido, entendemos que «lo ideológico» en el discurso no consiste en propiedades inherentes a los textos, sino en «un sistema de relaciones entre el texto», por una parte y «su producción, su circulación y su consumo», por la otra (Verón, 1993). El análisis de lo ideológico será entonces el análisis de las huellas en los discursos de las condiciones sociales de su producción.

Perspectiva teórico-metodológica

El análisis discursivo que proponemos se enmarca dentro de una mirada interpretativa, a partir de una perspectiva sociodiscursiva, considerando los aportes de Eliseo Verón (1993). Desde este punto de vista podemos comprender a los fenómenos sociales como procesos de producción de sentido en tanto esta acción es *necesariamente social*, puesto que para estudiar y describir un proceso de producción de significados es preciso explicar también sus condiciones sociales de producción. Trabajar entonces sobre los discursos sociales, analizarlos, supone analizar los procesos de construcción de la realidad social. El punto de partida de esta tarea es siempre el discurso producido, discurso entendido como configuración espacio-temporal del sentido en donde es posible recuperar las marcas de esas condiciones de producción y el modo en que en ellas opera el poder.

Este planteo resulta pertinente para indagar en las distintas estrategias discursivas, empleadas por el diario *La Nación*, para imponer su propia visión de la educación en general y del con-

flicto docente en particular. En este marco, interesa describir en el plano de la enunciación el dispositivo mediante el cual *La Nación* construye un vínculo con su lector a través de las distintas modalidades del decir. En los modos en que el diario dice, habla o construye el acontecimiento se establece un contrato de lectura que responde a intereses particulares.

En este sentido, sostenemos que el discurso mediático, aún en su carácter informativo, en el marco de las configuraciones actuales es un discurso con un marcado componente político que genera «efectos de poder». De este modo, para profundizar el ejercicio de la lectura interpretativa, resulta pertinente recuperar algunos aportes de Verón para pensar las formas en las que se produce lo que el autor llama el «enfrentamiento» o «lucha» entre enunciadores.

La cuestión del adversario significa que todo acto de enunciación política supone necesariamente que existen otros actos de enunciación, reales o posibles, opuestos al propio. Todo discurso político está habitado por un Otro negativo. Pero todo discurso político construye también un Otro positivo, aquel al que el discurso está dirigido. (...) se trata de un desdoblamiento de que se sitúa en la destinación; (...) una construcción simultánea de un destinatario positivo y un destinatario negativo (Verón, 1996a: 4).

Así, entendemos que es central el trabajo respecto de la construcción de los «sujetos» de enunciación, como de los «lugares» desde los cuales se producen las disputas por los sentidos (Verón, 1996a). Contemplando los aportes del autor entendemos que el discurso del medio, a cuyo lineamiento sobre este tema nos aproximamos a partir del análisis de estas notas, presenta una condición que excede a la del «discurso de la información». El diario redobla la apuesta para asumir una multiplicidad de «funciones»; funciones que Verón identifica como aquellas propias del «discurso político». En este marco, nos proponemos reconstruir los modos en los que se configuran las figuras de

«víctimas» y «victimarios» y su vinculación con los sentidos ligados a la «crisis de la educación» desentramando/caracterizando algunas de las principales estrategias que el medio despliega a tales fines.

Acerca del corpus analizado

Conforman el corpus seleccionado para llevar adelante esta primera instancia de análisis, cuatro textos periodísticos: tres de ellos que se corresponden con el género noticia y uno con el género editorial. Las cuatro notas corresponden al diario *La Nación* y fueron recuperadas de su versión digital.

Efectuamos esa selección por el modo en el que cada una de ellas ofrece elementos para analizar cómo se construyen, a través del discurso de este medio, sentidos asociados a las figuras de «víctimas», «victimarios» y «crisis en educación». Estos sentidos se generan responsabilizando a lo que se denomina «conflicto docente» como origen y razón de la situación que atraviesa el sistema educativo en general. Como señalamos, el foco de esta primera lectura analítica pone énfasis en las estrategias discursivas producidas por ese medio gráfico sobre el conflicto en torno de la huelga docente y los reclamos asociados al pleno cumplimiento de lo que implican las paritarias nacionales.

En lo que refiere a la temporalidad de los acontecimientos que estas notas presentan, podemos indicar que se concentran en un momento bisagra del año escolar: la instancia del comienzo de clases. Las cuatro producciones fueron publicadas por el mencionado medio entre los primeros días del mes marzo y mediados de abril de 2017. La editorial «Escuelas sin clases» fue publicada el día 3 de marzo de 2017. Mientras que las noticias: «Baradel, el preceptor de Lanús que ganó poder y que ahora define si los chicos tienen clases», «Empieza otro paro contra Vidal y se dilata el conflicto docente» y «El conflicto en Whatsapp: los padres enfrentados por el paro», corresponden a los días 4 de marzo, 4 de abril y 13 de abril de 2017 respectivamente.

En cuanto a la espacialidad, en el caso de las tres noticias retomadas, los acontecimientos narrados se desarrollan en Provincia de Buenos Aires, más específicamente en la Capital Federal. La referencia a los actores involucrados (gremios, gobierno de la Provincia de Buenos Aires, familiares de estudiantes en edad escolar), así como a las escuelas mencionadas (Lenguas Vivas y Colegio Nacional de Buenos Aires) circunscribe la territorialidad –en términos geográficos– a esa región del país.

Respecto de los sujetos que aparecen referidos en las notas, se destacan centralmente los gremios docentes nucleados en el Frente de Unidad Docente de la Provincia de Buenos Aires², el secretario general de Suteba Roberto Baradel, el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, encarnado en la figura de la gobernadora María Eugenia Vidal, familiares (madres) de estudiantes de instituciones educativas de nivel secundario, la sociedad, CTERA, la comunidad educativa.

En lo que respecta a la temática de cada artículo podemos señalar que existen puntos nodales que son transversales a los escritos, y al mismo tiempo cada uno de ellos pone énfasis en algún aspecto en particular. En esta primera instancia nos detendremos en la mención de aquellos aspectos específicos de cada nota para luego hacer referencia a esas transversalidades.

En el caso de la editorial «Escuelas sin clases» (*La Nación*, 03/03/17), el escrito inicia señalando que las medidas de fuerza adoptadas por las entidades gremiales –y a las que ha adherido un amplio sector del colectivo docente– significan un «enorme perjuicio» para el sistema educativo al que califican como «profundamente dañado». Contextualizan el desarrollo de dicha pro-

² El Frente de Unidad Docente de la Provincia de Buenos Aires se conformó con la confluencia de distintas entidades gremiales: la Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET), el Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP), la Federación de Educadores Bonaerenses (FED), el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (Suteba), la Unión Docentes Argentinos (UDA) y la Unión de Docentes de la Provincia de Buenos Aires (UDOCBA).

testa, a la que catalogan como «amenaza», señalando que se trata de un año en el que «no hubo elecciones» y que puede percibirse que detrás de esas medidas hay una «decisión política oportunista». A partir de esa breve caracterización del contexto, la atención del texto se concentra en la figura de Roberto Baradel, titular de Suteba, a quien asignan «ambiciones de conducir la CTA». Seguidamente se despliegan una serie de referencias alusivas a las condiciones en las que se encuentra el sistema educativo argentino —en relación con estándares y metas mundialmente conocidas y en plena vigencia— y los modos en los que la escuela ha virado respecto de su razón de ser original hacia un estado de deterioro avanzado. Desde allí la atención se dirige hacia la «politización del reclamo» y al accionar de los gremios en clave de «extorsión». Se expresa un reconocimiento de la situación de desventaja en la que están situados los salarios docentes respecto de otras profesiones y una mención pública a la idea de que «los maestros merecen cobrar más». No obstante, no deja de recordarse «la delicada situación financiera de la provincia» y la vinculación de este escenario con las consecuencias de «años de populismo y cortoplacismo». Finalmente se destaca la estrategia implementada para buscar «voluntarios» que suplan a los docentes en paro como una manera de expresión del «hartazgo de la sociedad» respecto de una «violación» del «legítimo derecho a estudiar» de los alumnos. Concluye indicando que «hay muchas formas de protestar» y que en un contexto en el que «el país está luchando por encarar una verdadera reconstrucción «deben encontrarse otros modos de «mezclar» esos reclamos con «lo político», «la ambición de gremios y de poderosos» y de «sindicalistas en campaña».

En la noticia «Baradel, el preceptor de Lanús que ganó poder y que ahora define si los chicos tienen clases» (*La Nación*, 04/03/17), se sitúa al dirigente gremial como «la figura más fuerte del sindicalismo docente bonaerense». Señalan, apelando a cifras cuya fuente no mencionan, que «integra el Frente Gremial Docente que tiene en sus manos la fuerza para decidir o frenar el

comienzo de clases para 4,3 millones de chicos en la provincia de Buenos Aires».

Remiten también a sus «aliados» y mencionan que «se identifica hoy con las expresiones más puras del kirchnerismo». Lo ubican como responsable de «haber impulsado durante la última década más de 110 días de paro –más de la mitad de un año lectivo– en las escuelas bonaerenses». Referencian a este hecho como una «carga sobre su espalda». Indica la noticia también que «personifica» el «reclamo salarial docente». Agrega que siente «molestias» frente a la consulta por su «formación académica». Citan una acción del gremialista para «demostrarlo»: «publicó ayer en su twitter un certificado del Instituto de Formación Docente».

También refieren a que rol en el Consejo de Suteba es producto de «su activa participación en la protesta docente», tránsito en el cual participó en la Carpa Blanca³. Señalan además, que sus «rivales internos» vienen de organizaciones de izquierda. Finalizan la nota señalando que, según expresa la misma María Eugenia Vidal, «su lucha no está movilizadora por su pertenencia sindical sino por su militancia política».

La noticia titulada «Empieza otro paro contra Vidal y se dilata el conflicto docente» (*La Nación*, 04/04/17) se centra específicamente en el vencimiento de una instancia de conciliación obligatoria y en una «exigencia» del «frente gremial bonaerense» para que se produzca una «negociación directa» con la gobernadora. Se menciona que ante la falta de resolución del conflicto algunos de los gremios, «tres» de «seis», participan de un paro

³ La Carpa Blanca fue una de las protestas más extensas de la década de 1990 en la República Argentina, llevada a cabo por los sectores docentes, quienes reclamaban un aumento en los fondos económicos destinados a la educación, a través de la sanción de una Ley de Financiamiento Educativo y la derogación de la Ley Federal. La carpa fue instalada frente al Congreso Nacional en 1997 y levantada tras incluso un simbólico enrejado en 1999. Fue liderada por diferentes organizaciones, principalmente la CTERA, cuya titular era la docente Marta Maffei y Hugo Yasky su secretario adjunto. Fuente: www.wikipedia.org

convocado por la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación. Agrega que también algunas de estas organizaciones sindicales están desarrollando mecanismos de consulta hacia «sus afiliados» para resolver si siguen con las medidas de fuerza y dan «continuidad al plan de lucha». Al tiempo que expone algunas de esas consultas (referidas a los plazos y fechas referidos a los paros), también pone énfasis en remarcar los discursos que sostienen pedidos de «unidad» entre los sindicatos y las «escuelas». Contrasta datos/cifras ofrecidos por algunas de las organizaciones, como la FEB, con afirmaciones generales que remiten al discurso oficial. Dichas afirmaciones son de carácter general y sus fuentes no son explicitadas. Finalmente, retoma palabras de la gobernadora Vidal quien cataloga a los reclamos de los gremios y protestas docentes como expresiones de «mezquindad», «pequeñez» y «especulación».

El texto denominado «El conflicto en WhatsApp: los padres enfrentados por el paro» (*La Nación*, 13/04/17), centra su desarrollo en la discusión que el «conflicto docente» provoca entre padres de estudiantes que se ven «afectados» por los «días de clases perdidos» y la «extensión de la puja». Recupera voces que se posicionan a favor y en contra del reclamo que origina las medidas de fuerza. Sintetiza esas posturas antagónicas en la palabra de dos padres. Una de las posturas expresa su acuerdo con las estrategias de reclamo definidas: «paro», «movilización» y «escuela itinerante». Destaca como central la relevancia de que «la Casa Rosada convoque a paritaria nacional prevista por la ley de financiamiento educativo (2006)». Instala la idea de una relación directa entre la «educación digna» y el «salario del maestro». La otra mirada caracteriza como «sanguinario» al paro que se desarrolla en este período, indica que «se está extendiendo demasiado». Señala que se toma a los «chicos de rehenes». Finalmente emerge una tercera perspectiva, recuperada de expresiones de otro padre, desde la que se postula que el reclamo «es justo». No obstante, indica que «el problema no es de los chicos» sino de los padres que «se esconden detrás de los chicos para hacer política

barata». Se insiste en el desagrado respecto de la idea de que se «manipule a los chicos». Para concluir, esta tercera posición señala que «En la escuela sólo deben discutirse conflictos que los chicos puedan manejar. Y éste no es uno de ellos». La redactora explicita que quien expresa este punto de vista, a diferencia de los anteriores, solicita mantener el anonimato.

El «conflicto docente», una cuestión de víctimas y victimarios

A lo largo de nuestro análisis pudimos identificar una estrategia discursiva predominante en el modo en el que el diario *La Nación* presenta el acontecimiento a partir de la construcción de dos figuras en disputa: las víctimas y los victimarios. En las notas analizadas, el enunciador se construye a partir de un componente didáctico, es decir, desde el plano de una verdad universal (Verón, 1996 A) que el medio conoce y pretende explicar al lector. En la construcción del enunciado el medio busca brindar a sus lectores las claves para comprender por qué está en riesgo el inicio de clases de sus hijos y quiénes son los responsables de que eso ocurra. El eje en torno al cual se construye esta explicación es el de un juego de extorsión provocado por la ambición de un sindicalismo que sólo busca acumular poder y desestabilizar al gobierno en un año electoral. El diario define al conflicto educativo como conflicto docente; de hecho, en su versión online tiene una sección con este nombre. Este modo de definir la conflictividad, desatada por las negociaciones paritarias, deposita el problema en los docentes y borra al Estado de la definición de la temática. Es decir, quienes son portadores del conflicto son los propios docentes, conflicto que trasladan al gobierno, a la comunidad educativa y a la sociedad en su conjunto.

En este modo de *construir el acontecimiento* (Verón, 1987) *La Nación* construye un «colectivo de identificación» constituido por el gobierno de la Provincia de Buenos Aires y de la Nación, docentes que sí quieren trabajar, padres disconformes y disgusta-

dos. El «lazo» con este colectivo reposa en «la creencia presupuesta»; se trata de un «prodestinatario», «(...) un receptor que participa de las mismas ideas, adhiere a los mismos valores y persigue los mismos objetivos que el enunciador» (Verón, 1996a: 4). Al mismo tiempo emerge otra figura, la del «contradestinatario» constituida por los gremialistas, los docentes que hacen paro, los padres que apoyan las medidas de fuerza y la oposición política al gobierno. Para este colectivo es «falso» aquello que para el enunciador es «verdadero»; allí opera una «hipótesis» de «inversión de creencia». «Ese 'otro' discurso (...) no es otra cosa que la presencia, siempre latente, de la lectura destructiva de la posición del adversario» (Verón, 1996a: 5). Finalmente, el medio construye una tercera «figura» que está ligada a la «suspensión de la creencia», y que remite a la indecisión. Esta figura es la del «paradestinatario»; en ella quedan incluidos aquellos sectores de la sociedad «tensionados» entre el «reclamo por el salario justo» y la «toma de rehenes» que sufre el estudiantado. A este colectivo es al que el diario pretende persuadir a través de un modo de decir que busca «hacer saber».

Para ello, en la construcción del enunciado *La Nación* recurre a un conjunto de tópicos que atraviesan las notas analizadas y cuyos sentidos se condensan de manera singular en cada una de ellas. Angenot señala que «la tópica produce lo opinable, lo plausible, (...) ella forma el orden de la veridicción consensual que es condición de toda productividad que sostiene la dinámica de encadenamientos de enunciados de todos los órdenes» (Angenot, 2010: 12). Teniendo en cuenta esta noción, podemos decir que el «conflicto docente» se construye como un enfrentamiento, no sólo entre el gobierno y las organizaciones gremiales, sino también en la «comunidad educativa», entre padres. En ese marco, se presenta la «ambición» del sindicalismo por ocupar otros/más espacios de poder y, desde allí, decidir sobre las posibilidades de acceso de los estudiantes a la educación. Todo ello asociado a un «oportunismo» (político-partidario) tanto de estos sindicalistas como de quienes, desde otros roles, apoyan la protesta (familias

de estudiantes). Así, se instala la identificación de la pertenencia sindical como una práctica política partidaria alejada de la verdadera «vocación» docente como contraposición a otros modos posibles, «otras formas» de protesta distintas al paro, que no atentan contra la educación de los estudiantes y no los ubiquen en la posición de «estudiantes rehenes», una figura que los construye como aquellos que no tienen posibilidad de tomar decisiones.

En ese sentido, se plantea a la protesta como mecanismo extorsivo, como expresión de egoísmos y mezquindades y como práctica especulativa. Las repercusiones de las discusiones y los enfrentamientos que generan las medidas de fuerza y el «conflicto docente» provocan «hartazgo en la sociedad». Así se instala la idea de que el conflicto proviene de «una» de las partes, como una respuesta a modo de provocación y/o incompreensión frente a una mirada que se posiciona como «dialoguista».

Sobre la construcción de las «víctimas»

En las notas, los diversos enunciados van delineando —a través del despliegue de estrategias discursivas concretas— la construcción de una figura de «víctima» que surge como consecuencia del «conflicto docente».

- La *personalización/condensación del perjuicio/ataque hacia el gobierno* en la figura de la gobernadora María Eugenia Vidal es construida por el discurso mediático como una consecuencia de la intransigencia de los gremios, su falta de voluntad para ceder y su intento desestabilizador en el marco de un año electoral. «A pesar de que el gobierno bonaerense de María Eugenia Vidal volverá a convocar a los docentes a una mesa paritaria para acercar una nueva propuesta salarial, la resolución del conflicto continúa lejos» (*La Nación*, 04/04/17).

Vidal es presentada como destinataria directa de las «extorsiones».

El Frente de Unidad Docente de la provincia de Buenos Aires pidió el viernes último una audiencia «urgente» a la gobernadora Vidal con el fin de lograr su «directa intervención» para destrabar el conflicto salarial que tiene en vilo a la comunidad educativa (*La Nación*, 04/04/17).

Con la intención de instalar un discurso que posiciona a la mandataria provincial como «provocada», aún cuando se manifiesta predispuesta a encontrar soluciones, se refuerza la idea de un reconocimiento del estado general de depreciación de los salarios docentes, al tiempo que se afirma la imposibilidad de generar mejores «ofertas» dadas las condiciones de «desfinanciamiento» de la provincia. Expresión esta que según se menciona no pretende bajo ningún punto de vista «cerrar el diálogo».

Nadie podría decir, sin avergonzarse, que le resulta adecuado que los docentes ganen un salario de 11.000 pesos. La propia gobernadora María Eugenia Vidal reconoció públicamente que los maestros merecen cobrar más, pero al mismo tiempo recordó que no puede dejar de tenerse en cuenta la delicada situación financiera de una provincia quebrada por tantos años de populismo y de cortoplacismo (*La Nación*, 03/03/17).

- La referencia al *ingreso de un conflicto de orden social y político de dimensiones macro a la esfera íntima de los hogares y a los «espacios» de intercambio entre familiares e interfamiliares* de los estudiantes y la generación de «enfrentamientos» a partir de esa irrupción. «Como muchos otros debates actuales, el conflicto se vive también vía WhatsApp y ocupa decenas de scrolls en las pantallas de los celulares de los adultos» (*La Nación*, 13/04/17).

Y en esa toma de partido «a favor» o «en contra» de las medidas de fuerza, la utilización de ciertos discursos para remarcar el grado de «politización» de la disputa y la «ausencia de predisposición» para colaborar con una gestión que está trabajando para «reestructurar» un país «caído en desgracia» como consecuencia del «populismo». «El paro no es la forma. Éste es

un paro sanguinario que se está extendiendo demasiado. Hay muchos que lo toman como una manera de protestar contra el Gobierno y eso no corresponde» (*La Nación*, 13/04/17).

Por otro lado, se construye otro sentido respecto de la metodología de protesta y es el papel de los estudiantes. Se les niega su condición de sujetos políticos en tanto se sostiene que se habilita su participación en conflictos que «no pueden manejar» y un «aprovechamiento» por parte de algunos adultos de estas situaciones como «arenas» para la disputa de sentidos respecto de cuáles son las discusiones de fondo. Esta idea se expresa en una nota en donde se recogen opiniones de padres y madres de estudiantes «afectados»:

El problema no es de los chicos ni del centro [de estudiantes], sino de los padres que se esconden detrás de los chicos para hacer política barata. No me gusta que se manipule a los chicos. En la escuela sólo deben discutirse conflictos que los chicos puedan manejar. Y éste no es uno de ellos, concluyó (*La Nación*, 13/04/17).

Al tiempo que, en un acto de «protección» de una posible «víctima», como modo de evitar potenciales «ataques» por su expresión de disidencia, el discurso del medio explicita la decisión de aceptar el pedido de mantenerse en el «anonimato» de la fuente consultada.

Quien habla es madre de un alumno del «Lengüitas», que pide mantener su nombre en reserva. Integra un grupo de padres que está en contacto con las autoridades del colegio para buscarle una salida al conflicto por el que en la ciudad de Buenos Aires ya se perdieron 10 días de clase (*La Nación*, 13/04/17).

- *La contribución del «conflicto docente» al estado de deterioro general del sistema educativo argentino* en diversos niveles y dimensiones y el no respeto/solapamiento de las garantías individuales

que la ley prevé para cada quien. Se enfatiza el planteo de las dificultades y retrocesos que implica la pérdida de clases para estudiantes, padres, comunidad educativa, la sociedad en su conjunto que, con amplio consenso sobre estos perjuicios, propone otras maneras de llevar adelante el reclamo entendiendo que las medidas de fuerza no colaboran en ningún sentido.

De concretarse, la huelga del lunes y martes será otro retroceso. El país está luchando para encarar una verdadera reconstrucción. Una mejor y mayor educación es el punto de partida de esa reedificación. Lo hemos dicho y lo reiteramos: ningún paro en el ámbito educativo puede resultar exitoso. Es demasiado lo que se pierde. Están en juego el presente y el futuro de muchas generaciones (*La Nación*, 03/03/17).

Allí también la referencia a la búsqueda de «voluntarios» como una muestra del modo en el que las «solidaridades individuales» pueden funcionar como motor de «recuperación» de la «calidad educativa perdida». «Si algo deja en claro la campaña por Twitter llamando a voluntarios para sustituir a los docentes en huelga, es que crece el hartazgo de la sociedad frente a los paros docentes» (*La Nación*, 03/03/17).

El medio opera discursivamente un desplazamiento de la noción de «conflicto educativo» hacia la instalación de las expresiones «conflicto salarial» y «conflicto docente» al tiempo que apela a promover la construcción de consensos sobre los modos en los que los estudiantes se vuelven rehenes de un enfrentamiento que en definitiva «evita» el progreso de «generaciones futuras».

Sobre la construcción de victimarios

- La *personalización* del conflicto en la figura de los representantes sindicales. El diario dedica varias notas a la figura del secretario general de Suteba, Roberto Baradel, quien aparece como el

principal responsable del no inicio de clases en la Provincia de Buenos Aires. También lo hace para construir a esta persona como el «responsable» que concentra el poder y tiene la capacidad de decidir unilateralmente el futuro de la educación en toda una provincia. «Baradel, el preceptor de Lanús que ganó poder y que ahora define si los chicos tienen clases» y «Quién es Roberto Baradel, el gremialista que amenaza con frenar el comienzo de clases» (*La Nación*, 02/03/17) son algunos de los titulares que el medio dedica con este fin.

Pero no es suficiente con poner a esta persona en el centro de la escena, la operatoria va más allá y sobre esta figura instaura una serie de sospechas. En primer lugar, se pone en duda su trayectoria académica al afirmar que no tiene formación docente, luego su ejercicio real de la profesión al menospreciarlo como un simple preceptor. El gremialista es alguien sospechoso, no digno de confianza y a su vez una persona ambiciosa. A partir de un enunciador que se vincula con el lector desde un fuerte componente didáctico, el diario intenta dar cuenta a sus lectores de cómo un simple preceptor puede ser capaz de acumular tanto poder. La pregunta *por quién es Roberto Baradel*, parece que no puede ser respondida por el propio Baradel, «Aunque la pregunta sobre su formación académica le moleste, Baradel insiste en que es docente» (04/03/17). Es el medio el que conoce la verdad en torno a esta persona, reconstruyendo su trayectoria académica, profesional y política, a través de una serie de asociaciones sobre lo que quiso ser y lo que en realidad quiere ser.

Aunque en un momento su sueño fue ser biólogo marino (...) Baradel –para quien esta nueva huelga es funcional a sus ambiciones de conducir la CTA– no se contradijo cuando afirmó que su sector también le hizo paros al kirchnerismo (*La Nación*, 04/03/17).

- La *representación de los gremios y las organizaciones sindicales* como *espacios intransigentes* que responden a intereses mezquinos y se dedican a extorsionar a las autoridades a fin de acumular poder.

«Hay muchas formas de protestar sin mezclarlas con lo político, con la ambición de gremios poderosos y de sindicalistas en campaña para engrosar su poder» (*La Nación*, 03/03/17). De esta manera, el docente que opta por participar de la actividad sindical es construido como alguien que está alejado de la realidad escolar, que poco tiene que ver con el verdadero docente de vocación. Esta construcción es la que hace el diario de la trayectoria docente de Baradel, quien pareciera haber llegado a la docencia como estrategia para ocupar cargos de poder, ya que su verdadera vocación son las leyes –abogado– y la actividad política. «Su activa participación en la protesta docente le permitió llegar al consejo directivo del Suteba, como secretario de la rama privada, donde desplegó sus conocimientos de abogado» (*La Nación*, 04/03/17).

Al mismo tiempo, en el diario es el gremialismo el que aparece como único responsable de los paros, eludiendo la responsabilidad que tiene el Estado en el acontecer de los hechos. Los paros son la muestra de la poca voluntad de diálogo que tienen los gremios y su postura ante los mismos tiene como víctimas a la sociedad en su conjunto. «Cuyas principales víctimas son los alumnos, a quienes se toma de rehenes violando su legítimo derecho a estudiar. Obtener un mejor salario también es un derecho incuestionable. Uno no debería anular al otro» (*La Nación*, 03/03/17). Designando a los estudiantes como rehenes del sindicalismo, el diario construye una estructura narrativa en torno al conflicto no como una negociación entre partes iguales con intereses disímiles, sino como una extorsión de una parte (gremialismo) hacia la otra (el Estado) a partir de la manipulación del derecho a la educación de los vulnerables estudiantes.

- La *politización* del paro: el diario asocia constantemente a los representantes sindicales y a los gremios con partidos políticos opositores al actual gobierno. «(Baradel) Aliado de Hugo Yasky, a quien sucedió en el Suteba en 2004, está alineado con la CTA de los Trabajadores y se identifica hoy con las expresiones más

puras del kirchnerismo» (04/03/17). Al hacer esta identificación, el medio busca dejar en claro que a estas organizaciones y personas lo que las moviliza es el interés en desestabilizar al actual gobierno en un año electoral.

A nadie escapa que los comicios legislativos de este año serán cruciales para el gobierno nacional, pero también para los gobiernos provinciales que, en definitiva, son los que deben acordar con los sindicalistas. (...) Se trata de una decisión política oportunista (...) Hay una marcada politización y un reclamo a todas luces sesgado en esta nueva extorsión sindical de aplazar el comienzo de clases (*La Nación*, 03/03/17).

De esta manera, se corre el eje del conflicto docente hacia una cuestión netamente de política partidaria.

El diario *La Nación*: estrategias discursivas e intencionalidades políticas de un medio hegemónico

El recorrido realizado, en el marco de este análisis, nos ha permitido observar el modo en el que el diario *La Nación*, como estrategia discursiva general, despliega un planteo que contribuye a un desplazamiento de sentidos. Así, acompaña el posicionamiento que desde el Gobierno nacional se comenzó a instalar desde finales de 2015, adhiriendo a políticas de organismos internacionales de financiamiento. Un posicionamiento que remite a la «situación crítica» de la educación en el país, a la «incoherencia/inconsistencia» entre los reclamos salariales de los docentes y su «rendimiento» en el plano del ámbito profesional; así como a las repercusiones, en términos de «construcción de futuro», que las medidas de fuerza tienen sobre niñas, niños, jóvenes y familias.

La Nación opera como un sujeto ya no del campo estrictamente del periodismo, sino como un actor político más que pretende colaborar con sectores a los que presenta en términos de

desprotegidos ante el avance del conflicto docente. En ese marco, podemos señalar al menos tres núcleos en torno de los cuales puede pensarse/interpretarse esta intencionalidad política.

En primer lugar, es posible reconocer que la estrategia del diario permite volver a mirar un rasgo particular de las discusiones sobre educación en nuestro país y en la región: el reclamo por la «garantía de derechos» versus la demanda por «la calidad de un servicio», y la tensión entre concepciones que hablan de «inversión presupuestaria» y las que remiten a «costos». A partir de este rasgo se han tejido hipótesis, decisiones, planes y programas de gobierno y de lucha de variada índole. Lo mismo ha sucedido, en distintos momentos, en cuanto al discurso mediático. Las construcciones noticiosas desplegadas para caracterizar las pujas entre el Estado y los gremios docentes apuntan a eximir hoy al primero de las responsabilidades que le caben ante las decisiones de recorte y precarización que toman. Las decisiones acerca de «cómo contarlos» cooperan con la instalación de discursos que demonizan estas luchas y reducen los sentidos generales –ligados a esa garantía de la educación como derecho– a una cuestión de corte económico. Por ello, en una situación en la que los recortes a las partidas presupuestarias destinadas a Educación (y a muchas otras áreas centrales del Estado) son nuevamente parte del conjunto de decisiones políticas, urge atender al hecho de que las estrategias discursivas trabajan en la generación de una agenda que se torna «(...) una peligrosa reducción de la problemática docente a cuestiones importantes, pero parciales, desarticuladas entre sí y con efectos a corto plazo» (Gentili *et al.*, 2004: 1254).

En segundo lugar, el planteo que recupera la estrategia de *La Nación* –sobre la intención de «recomponer» las condiciones salariales de los docentes y de revisar y «reorganizar» el presupuesto destinado a Educación–, se enuncia como un propósito real pero «no posible» en el contexto actual. En ese punto, es posible pensar en que la estrategia del diario opera desde el cruce de dos sentidos respecto del cambio: como «promesa» y como «imposible». Aquí la noción de cambio aplica a las transforma-

ciones en las condiciones laborales, salariales y del marco en el que se desarrollan los procesos en el sistema educativo. Entonces, en el primer caso,

el diagnóstico de los problemas educacionales de la situación (...) será un elemento constante (...), muchas veces recurriendo al léxico del desastre. (...) Este modelo nuevo y superador (...) se presenta como necesario para la sociedad (...) deseable y posible (Diker, 2006: 131-132).

En el segundo caso, más allá de las buenas intenciones de los funcionarios, «(...) el “fracaso” (de) algunas medidas es imputado a la “resistencia” de los docentes y directivos» (Diker, 2006: 133-135). En el despliegue discursivo del diario la apuesta se sostiene basada en la construcción de la necesidad de colaborar, cada uno desde su lugar, para que esto acontezca.

En tercer y último lugar, observamos el posicionamiento de un discurso que encubre las verdaderas intenciones debajo de un planteo en apariencia plural y dialoguista, que en el fondo permite una suerte de debate, pero que lo hace siempre y cuando no se cuestionen las bases que hacen posibles las situaciones de desigualdad. En ese sentido, estamos frente a una producción discursiva sostenida, desde lo que Huergo (2011) denomina «narrativas neoliberales». Según el autor, en estas versiones actualizadas de las «narrativas liberales», se destacan las posibilidades de «una gran conversación» entre las «diversidades» donde lo político se diluye en lo económico. «Así, emergen las ideas de ciudadano consumidor, de usuario de servicios, de recurso humano, de cliente, cuyas demandas son entendidas de acuerdo con «derechos» que reducen el alcance social de los derechos sociales y ciudadanos» (Huergo, 2011).

En síntesis, reconocemos una estrategia discursiva diseñada en clave de «víctimas» y «victimarios» —enfrentados como si se tratara de pares— en una situación signada por la «crisis en Educación». Así, se produce la construcción del derecho a huelga

como una estrategia de extorsión que «impacta» de manera terminal en la posibilidad de generar transformaciones que procuren una educación más eficiente y de mayor calidad. Se trata de un engranaje más en una estrategia general que pretende construir argumentos y hacerlos circular para procurar consensos sobre el carácter imperioso de una nueva reforma del Estado y, en ese marco, del sistema educativo todo.

Bibliografía

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. México: Siglo XXI Editores.
- Da Porta, E. (Comp.) (2015). *Las significaciones de las TIC en educación. Políticas, proyectos y prácticas*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Gentili, P.; Suárez, D.; Stubrin, F.; Gindín, J. (2004). «Reforma educativa y luchas docentes en América Latina». *Educ. Soc. Campinas*, Vol. 25, N° 89, pp. 1251-1274, septiembre/diciembre. [En línea] <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22620.pdf>
- Diker, G. (2005). «Los sentidos del cambio en educación». En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Huergo, J. (2011). «Comunicación Popular y Comunitaria: desafíos político-culturales». *Letra Joven*. [En línea] <https://letrajoven.wordpress.com/2011/09/02/comunicacion-popular-y-comunitaria-desafios-politico-culturales/>
- Verón, E. (1987). *Construir el acontecimiento. Los medios de comunicación masiva y el accidente en la central nuclear de Three Mile Island*. Buenos Aires: Gedisa.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.

Verón, E. (1996). «La palabra adversativa». En E. Verón *et al.*, *El discurso político*. Buenos Aires: Ed. Hachette.

De la continuación declarada a la silenciosa desarticulación. Noticias y publicaciones sobre programas socioeducativos en Argentina en el inicio del gobierno de Cambiemos: caso Programa Conectar Igualdad

Diego A. Moreiras
Andrea Evelin Pineda
Victoria E. Maldonado

1. Introducción

El presente artículo busca dar cuenta de las características generales que han presentado las apariciones en medios y redes sociales de las noticias referidas al Programa Conectar Igualdad, un caso paradigmático en el marco de otros programas socioeducativos, desde el comienzo del gobierno nacional de Cambiemos (10 de diciembre de 2015).

En este trabajo nos proponemos abordar específicamente uno de esos programas, el Conectar Igualdad (en adelante, PCI), para dar cuenta de algunas de las características que adoptan estas situaciones cuando alcanzan el espacio público mediatizado bajo la forma de noticias en medios de comunicación y publicaciones en redes sociales. En el primer apartado daremos cuenta del encuadre teórico-metodológico, así como de la construcción del corpus. Luego, presentaremos los contextos de emergencia de las situaciones de conflicto en relación a este Programa, de los actores y de los enunciadores involucrados en las mismas. En el tercero nos detendremos específicamente en las valoraciones que estos enunciados ponen en juego, a partir de identificar qué as-

pectos se enfatizan y qué evaluación intentan orientar sobre los hechos en cuestión. Buscaremos dar cuenta, así, de las principales características de las configuraciones discursivas en juego en las noticias y publicaciones vinculadas al PCI en espacios públicos mediatizados.

2. Encuadre teórico, metodológico y *corpus*

Este trabajo es parte de una investigación más amplia que hemos realizado en un equipo dirigido por Eva Da Porta y financiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba para el período 2016-2017, bajo el título: «Configuraciones discursivas en torno al Derecho a la Educación. Tensiones y disputas mediáticas en la Argentina contemporánea (2016-2018)».

A modo de presentación y breve resumen, el proyecto mencionado busca exponer las configuraciones discursivas en torno al derecho a la educación en el campo mediático en nuestro país, durante 2016-2017. Para dar cuenta de estas configuraciones, nos proponemos analizar los procesos de mediatización social y la centralidad de los medios y tecnologías de la comunicación como «condición de posibilidad y existencia» de la discursividad social (Da Porta y Cianci, 2016). Qué se dice en los medios, quién lo dice y cómo lo dice, en un intento de diferentes actores sociales y enunciadores por disputar los puntos nodales que darán forma a las cadenas significantes, las articulaciones y los desplazamientos de significación en relación al derecho a la educación. Realizamos un trabajo de análisis discursivo, atendiendo a criterios de agenda y de construcción de *frames* (marcos de interpretación), identificando además enunciadores relevantes, actores del enunciado y valoraciones generales en torno a la educación y al derecho a la educación.

Hemos recolectado noticias en medios nacionales y regionales así como publicaciones en redes sociales de entidades, co-

lectivos y personalidades importantes de la educación y el gobierno, desde diciembre de 2015 hasta junio de 2017. En un principio se construyó un corpus provisional, disperso y abierto, a partir de un criterio de recorte temporal intencionado, que tuvo en cuenta los criterios establecidos por Verón (1971)¹ con la totalidad de las noticias publicadas en medios de alcance nacional, así como de alcance provincial, más las publicaciones de instituciones y fundaciones en sus propias páginas de internet así como en sus redes sociales, difundidos durante las semanas anterior y posterior al inicio de clases en nuestro país, correspondiente al ciclo lectivo 2016. En ese conjunto de noticias, los autores de este artículo identificamos la emergencia de la tópica discursiva (Angenot, 2010) de los programas socioeducativos y asumimos la construcción del corpus, desde allí en adelante, con un criterio temático (y ya no temporal).

Los programas que hemos considerado en la construcción del corpus son los siguientes: Conectar Igualdad, Programa Nuestra Escuela de formación permanente (incluye Postítulos y Especializaciones), PNIDE (Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa), Primaria Digital, Canal y Portal Encuentro, Canal y Portal Paka Paka, Portal Educ.ar, Centros de Actividades Juveniles (CAJ), Centros de Actividades Infantiles (CAI), Programas de Memoria, Programa de Educación Sexual Integral, Plan de Mejora Institucional (PMI), Coordinación de Publicaciones, Educación y Prevención de Adicciones, Comunidad y Convivencia Escolar, Plan de Lectura, Modalidades Educativas de Educación Intercultural Bilingüe, Educación Artística, Contexto de Encierro y Adultos, Coros y orquestas infantiles y juveniles, Programa Progresar, Plan Fines, Plan Nacional de Tutorías, Programa Radios Escolares, Programa Turismo Educativo. Entre estos dife-

¹ «Los criterios para la selección del *corpus* han sido dos: a) las diferencias (sociológicamente significativas) entre las fuentes, y b) la “respuesta” de dichas fuentes a un estímulo común: un cierto hecho social al que ambas se refieren en los contenidos de sus mensajes» (Verón, 1971: 148).

rentes planes y programas socioeducativos, algunos han tenido y otros tienen presencia menguante en las escuelas sobre todo de nivel secundario de nuestro país. Los Centros de Actividades Infantiles (CAI), por ejemplo, tienen / han tenido como nivel de funcionamiento el primario y los Postítulos de Educación desarrollados por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) tuvieron como destinatarios tanto a docentes de nivel primario como secundario. En general, el resto de los programas estaban y/o están dirigidos a la escuela secundaria.

A partir de ese momento inicial de recolección de noticias y de un criterio temporal, la publicación de las mismas no fue constante, ni habitual. Estos programas, en algunos casos de modo más visible y en otros más solapado, representaban una parte de aquello sobre lo que el gobierno de Cambiemos había prometido, en campaña, no realizar modificaciones. Es decir, había expectativa de continuidad y en este sentido era esperable que no hubiera «anuncios» públicos en relación con ellos.

Sumado a lo anterior, un desafío en la construcción de este corpus tuvo que ver con la aparición de noticias vinculadas a estos programas. Cuando nos encontramos con estas noticias en los medios, en su gran mayoría, se trató de instancias de protesta llevadas adelante por los trabajadores de estos programas, visibilizadas y difundidas en primer lugar a través de las redes sociales y sólo después en la prensa gráfica. En este sentido, fue común la referencia mutua entre las y los (ex)trabajadores del PCI entrevistados, los medios de menor tirada y las publicaciones en redes sociales. Frente a estas mutuas referencias nos encontramos, en general, con la ausencia de noticias vinculadas a la temática en los grandes medios hegemónicos *oficialistas*, aunque algunos actores del gobierno debieron responder sobre estas cuestiones en programas televisivos en horarios de gran audiencia. Por tal motivo, planteamos la necesidad de entender toda esta producción discursiva de manera relacionada. En términos de Mijaíl Bajtín se trata de procesos de *dialogismo*, en la medida que

en la realidad, todo enunciado, aparte de su objeto, siempre contesta (en un sentido amplio) de una u otra manera a los enunciados ajenos que le preceden. (...) La actitud hacia el discurso ajeno difiere por principio de la actitud hacia el objeto, pero siempre aparece acompañando a este último. (...) el enunciado es un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva y no puede ser separado de los eslabones anteriores que lo determinan por dentro y por fuera generando en él reacciones de respuesta y ecos dialógicos (Bajtín, 1982: 274).

Las consideraciones anteriores de Bajtín dan cuenta del funcionamiento de los enunciados en toda comunicación humana. En nuestro caso en particular, vemos reforzado este proceso por las mutuas referencias que encontramos explícitamente en las noticias y publicaciones analizadas y de las que daremos cuenta en el apartado siguiente.

Estos acontecimientos, como hemos dicho, en general vinculados con protestas y reclamos de trabajadores, dieron lugar en diferentes momentos del recorte temporal de nuestra investigación a una recolección intensiva y sistemática. Estos acontecimientos construyeron *eventos noticiables* en medios y/o plataformas de noticias analizadas. Estos eventos terminaron de definir la construcción de nuestro corpus, al orientar un trabajo intensivo de recolección de noticias y publicaciones que los tuviera como tópico. Así, a modo de mención general, podemos reseñar los siguientes eventos: las protestas vinculadas al PCI durante los primeros meses del año 2016; la no renovación de 200 contratos de los trabajadores del Ministerio de Educación de Nación en julio de 2016, encargados de los programas de Memoria, Coordinación de Publicaciones, Educación Sexual Integral, Educación y Prevención de Adicciones, Comunidad y convivencia escolar y Plan de Lectura; la suspensión de tareas, la falta de pago de salarios, la firma de contratos precarios, los despidos y la insuficiente información oficial en junio de 2016 para los CAI, los CAJ y el programa Fines; la polémica y los reclamos por el cierre del Programa Nuestra Escuela a partir del 23 de diciembre de

2016; el pasaje de Canal Encuentro y Paka Paka desde el Ministerio de Educación a la órbita del Sistema de Medios Públicos; los cambios durante el comienzo del ciclo lectivo 2017 en la contratación de los coordinadores y talleristas de CAJ en la provincia de Córdoba; la disminución en los alcances del Progresar, así como el congelamiento del importe de la prestación durante el primer semestre de 2017, entre otros.

A partir de las noticias efectivamente publicadas, y para el presente artículo, seleccionamos aquellas que tenían relación directa con el PCI. Entre estas últimas, consideramos su significatividad en función de nuestro interrogante inicial, orientado a indagar sobre el derecho a la educación en estas noticias.

3. Principales resultados

Presentaremos a continuación una descripción breve de las noticias de medios hegemónicos, alternativos y estatales, así como de las publicaciones en redes sociales, que tienen vinculación con el PCI.

De modo general, podemos mencionar que respecto a los medios gráficos o sitios de noticias digitales, las noticias publicadas en medios hegemónicos, *Clarín* por ejemplo, fueron breves y de opinión, utilizándose la figura de un especialista. En este tipo de noticias no se visibilizaron contraposturas a través de citas o consulta a otros actores. Se utilizó reiteradamente dentro de la noticia el recurso de «linkear» otras notas relacionadas dentro del mismo sitio. En cambio, otros medios como Notas, El Destape, Profesional.com, Cba24, construyen un análisis más complejo de la cuestión: el tratamiento de la noticia es más extenso, se incluyen citas directas de distintos actores, así como links para ampliar el tema en otros sitios. En casos como la Agencia Paco Urondo y *Página 12*, presentan notas de opinión con un fuerte componente argumentativo, son más extensas y hacen una contextualización más detallada de la temática. Recuperan voces del

propio gobierno, de manera directa e indirecta, así como de otros actores involucrados en la noticia (en general, los responsables anteriores de los programas en cuestión) y dan cuenta también de sus condiciones de producción periódica: consulta y búsqueda de información con las fuentes pertinentes, aún cuando no se obtienen respuestas.

A partir de esta caracterización general, deseamos detenernos ahora en algunas dimensiones que hemos identificado como recurrentes en el mecanismo con el que el gobierno ha manejado la información en relación a los programas socioeducativos, en particular el PCI.

3.a) Cuando desde el gobierno se responde, sin tomar la iniciativa discursiva...

Como mencionábamos arriba, lo que puede resultar llamativo cuando uno analiza las noticias y publicaciones referidas al Conectar Igualdad en el período relevado, es que no hemos encontrado en los medios hegemónicos anuncios realizados por el gobierno nacional vinculados a este Programa.

La mayor emergencia de noticias en diferentes medios vinculadas al PCI la encontramos al comienzo del ciclo lectivo del año 2016, es decir, el primer ciclo lectivo de Cambiemos como gobierno nacional. En ese contexto se da una situación particular: la denuncia de quien fuera el coordinador del PCI, Javier Castrillo, de los despidos que se estaban produciendo en el Programa. Frente a estas afirmaciones y a las réplicas (escasas) de estas denuncias en los medios, el ministro de Educación de ese momento, Esteban Bullrich, desmiente públicamente a Castrillo y esto es recuperado por diferentes medios. Se hacen eco de las afirmaciones del ministro Bullrich los principales medios hegemónicos, como *Clarín* y la agencia estatal Télam.

En el caso de Télam, la noticia aparece titulada de la siguiente manera: «El gobierno confirmó la continuidad de «Conectar Igualdad» y negó despidos». Su extensión es corta y refleja

la respuesta del ministro de Educación ante la denuncia emitida por Javier Castrillo en torno al despido de 1.100 trabajadores dentro del Programa.

Hoy en día trabajan y lo seguirán haciendo 1500 personas en todo el país en el Programa Conectar Igualdad, indicó el ministro que encabeza Esteban Bullrich en un comunicado de prensa (Télam, 04/03/2016).

De esta misma desmentida del ministro se hace eco el medio digital *Urgente24*: «Desmentida del Gobierno: Conectar Igualdad seguirá funcionando» y al igual que Télam, con una nota de extensión corta y de escasa intervención analítica, se replican los dichos de Bullrich y su gabinete:

A través de un comunicado, la cartera a cargo de Esteban Bullrich negó los despidos y confirmó la continuidad del programa: «El Ministerio de Educación y Deportes de la Nación informa que los programas Conectar Igualdad y Primaria Digital seguirán funcionando con absoluta normalidad» (*Urgente24*, 04/03/2016).

Por otra parte, *Urgente24* recupera las declaraciones que mantuvo con *Radio Metro* el coordinador del Programa Conectar Igualdad, Javier Castrillo:

hemos tenido algunos días de diálogo y ayer se nos comunicó, a través de Diego María (jefe de Gabinete del Ministerio de Educación), que ‘lo más sano’ –así nos dijeron, textual–, es que quedemos todos despedidos (...) Lo que tenemos acá es un vaciamiento de las actividades en distintas áreas de la Educación. Nosotros trabajamos durante los últimos cinco años en cada una de las provincias, en cada escuela, dejando francos, vacaciones de invierno y verano, trabajamos los 365 días del año a un ritmo febril de laburo (*Urgente24*, 04/03/2016).

Este caso y sus distintas réplicas da cuenta de un modo de funcionamiento que hemos encontrado también en relación a otros programas socioeducativos: la discontinuidad o transformación de sus fuentes de financiamiento, lo que da lugar a que las provincias se vean obligadas a resolver de manera autónoma el funcionamiento de cada Programa o a financiarlos a partir de otras partidas presupuestarias. Esto genera en algunos casos la transformación de los objetivos iniciales de esos programas y la interrupción del envío de los materiales didácticos de trabajo de cada uno:

(...) bajo el pretexto de «federalizar» el Estado nacional se desprende de responsabilidades educativas solicitando a cada jurisdicción que se haga cargo de la gestión y para ello le traslada partidas presupuestarias (...) Los traslados de fondos a las provincias son, por otra parte, una manera de cooptar voluntades aunque nadie toma medidas para garantizar que las prestaciones que se «federalizan» se van a efectivizar y que los fondos enviados serán utilizados en educación y no en otros fines (*Página 12*, 20/05/16).

En palabras del propio ministro:

Nosotros lo que hicimos fue darle más libertad a las provincias. Nosotros le damos los fondos a las provincias y ellos ejecutan los programas. Antes era como que yo te decía ‘vos gastala en esto’... No, no. Cada provincia define (*Minuto Uno*, 12/07/16).

En este esquema de funcionamiento discursivo del Ministerio de Educación, a partir del cual sólo se responden situaciones específicas en articulación con el funcionamiento mediático, encontramos algunas instancias en las que el entonces ministro de Educación participa de espacios de mediatización de la cultura: tanto en programas de televisión en horarios de máxima audiencia (ver siguiente apartado), como en algunos spots del Ministerio que lo tienen como un personaje más. Uno de estos últi-

mos casos corresponde a la difusión de un spot publicitario a través de sus redes sociales². Nos interesa particularmente el caso de la producción audiovisual «La tecnología nos une» sobre la entrega de notebooks en la provincia de Salta por parte del ex ministro Bullrich (comunicación personal en Facebook, 21/07/17). El spot trabaja sobre la premisa de la tecnología como herramienta de progreso para la educación:

La tecnología nos une. Es la tecnología la herramienta real del progreso a través de la educación. Porque a partir de tener todas las escuelas conectadas a internet, los estudiantes de esta escuela de acá Campo Quijano, van a poder comunicarse a través de la computadora con escuelas de Ushuaia.

Se hace hincapié en la posibilidad de conectar internet, ir más allá de la dotación de computadoras y garantizar el acceso al dispositivo, para pensar en la conexión digital mediante internet como herramienta para vincularnos y unirnos como país. Finalmente el spot destaca: «Eso es lo que hace la tecnología, nos permite ser un país un poco más unido. Para unir a los argentinos tenemos que educar. Porque la educación nos une». Desde la frase del comienzo hasta la frase final del spot, la palabra tecnología y educación operan de manera similar porque «nos unen» como argentinos. Por lo tanto, ambas funcionan como cadena equivalencial: una (la tecnología) vale por lo que logra, del mismo modo que la otra (la educación): ambas conectan y por lo tanto, unen. De esta manera, una puede ser reemplazada por la otra.

La idea de «revolución educativa» planteada al principio con el post de Bullrich, estaría relacionada al desarrollo tecnoló-

² Este video estuvo disponible y pudo ser descargado por nuestro equipo hasta el 21 de julio de 2017, fecha que ha sido utilizada como fecha de publicación del mismo. Actualmente ya no se encuentra disponible ni en la página de Facebook del entonces ministro ni en la del Ministerio de Educación y Deportes, y tampoco en ningún canal de YouTube. Lo hemos puesto a disposición del lector copiando este enlace: <https://goo.gl/sNkDMq> (última consulta: agosto de 2018).

gico puesto al servicio de conectar las computadoras del país a internet, para garantizar el acceso a la información e igualar oportunidades. Identificamos aquí una de las matrices discursivas tradicionales de la retórica educativa vinculada a TIC: Da Porta (2015) la ha denominado en otros escritos como perspectiva tecnoutópica: la identificamos a partir de una confianza absoluta en la tecnología para promover transformaciones positivas por sí mismas en los procesos educativos.

3.b) El *prime time* o la dinámica de las preguntas-respuestas en horario central

Como adelantábamos recién, la otra forma en que aparece la respuesta del gobierno de Cambiemos es a través de las consultas que los medios de comunicación le hacen en forma de entrevista a los funcionarios, como es el caso del por entonces ministro de Educación Esteban Bullrich, a través de programas como «Intratables», «Animales Suelos» y «Minuto Uno». Otra forma en la que aparece la respuesta/declaración del ministro de Educación es a través de su cuenta de Facebook.

El actual gobierno refuerza la idea de la descripción de una crisis en la educación heredada del anterior gobierno, de la cual se está intentando salir. Se destaca la ineficiencia del sistema y la necesidad de trabajar con mayor profesionalidad en general, pero también específicamente en relación con el PCI: *«porque la verdad es que falta profesionalismo en los funcionarios educativos que puedan llevar adelante esta revolución educativa que el presidente propone»* (Esteban Bullrich en «Intratables», 26/02/16). Y se hace referencia a la mala o nula inversión realizada: *«Los últimos seis meses del gobierno anterior prácticamente se paró»* (Esteban Bullrich en «Animales Suelos», 19/05/16).

Destacamos el posicionamiento del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, principalmente en la figura de Esteban Bullrich, que utiliza como estrategia de comunicación su cuenta personal de Facebook para realizar aclaraciones y res-

ponder consultas sobre el PCI, participa en entrevistas de programas televisivos (con mucho rating para el caso de «Intratables» y «Animales Suelos») y se apoya en spots publicitarios.

En primer lugar, la figura del político se mediatiza al aparecer en programas multitemáticos de alto rating de televisión como es el caso de «Intratables» y «Animales Suelos» (América TV), y programas dedicados exclusivamente al análisis político como «Minuto Uno» (C5N). En todos los casos el formato es la entrevista, mediante la cual se le consulta al ex ministro por distintos temas. A los fines analíticos, sólo nos detendremos en las declaraciones sobre el PCI.

En segundo lugar, la cuenta de la red social Facebook es una de las primeras formas de comunicación directa y oficial a través de la cual el día 4 de marzo de 2016, Bullrich realiza el siguiente post para ratificar la decisión de dar continuidad al PCI:

CONECTAR IGUALDAD SIGUE

Ante las numerosas preguntas que recibí durante el día de hoy, quiero ratificar la continuidad del programa Conectar Igualdad.

Es más, no nos contentamos con mantenerlo. Queremos mejorar su alcance y optimizar sus resultados, y para eso vamos a CONECTAR a Internet a TODAS las escuelas del país (hoy sólo 1 de cada 10 escuelas está conectada); y a entregar las notebooks desde 1er Grado, y no en el secundario como hasta ahora.

La inclusión digital es uno de los eslabones principales de la #RevoluciónEducativa que se viene (Comunicación personal en Facebook, 04/03/16).

En sus respuestas ante la pregunta por la continuidad y/o cierre del PCI, Bullrich señala: «lo que le falta al Programa Conectar Igualdad es conectar» («Minuto Uno», 12/07/16). En palabras de Bullrich:

Conectar Igualdad era un programa que repartía computadoras, pero el tema de la conexión a internet hoy es casi más importante. Porque vos te podés conectar con computadoras, con teléfono a internet, y eso es lo que te da acceso a la información y eso es lo que iguala oportunidades («Minuto Uno», 12/07/16) (subrayado nuestro).

De garantizar el acceso al dispositivo, se plantea la necesidad de conectar a internet las computadoras para garantizar el acceso a la información para igualar oportunidades.

3.c) Si el silencio no alcanza, llega el desprestigio

En el caso del PCI es significativo que desde los medios hegemónicos se producen una serie de noticias que, aparecidas con posterioridad a los reclamos de los trabajadores de este Programa, parecieran sostener la idea de que no vale la pena dar continuidad al Programa porque no ha tenido impacto pedagógico verdadero y apenas se mencionan, de manera circunstancial, otros efectos considerados menores, como la inclusión social de estudiantes y sus familias (cfr., por ejemplo, *Anfibia*, 09/12/15).

Así, podemos leer que en una noticia publicada en *Clarín*, se mantiene una postura crítica frente al PCI en términos pedagógicos y de capacitación docente. Se habla en términos de escasa conectividad a internet con fines pedagógicos, desactualización de las máquinas frente a otros dispositivos tecnológicos «más modernos», falta de profundización en los planes de capacitación docente y aparece la noción de «especialista» para dar sustento al análisis del programa educativo:

Mucho ruido sí, pero bastantes pocas nueces. Así ven los especialistas el panorama de la tecnología en las escuelas argentinas. Le reconocen el impacto positivo que tuvieron en inclusión social (las netbooks llegaron a hogares que estaban marginados de la cultura digital) pero no tanto en cuanto a los aprendizajes (*Clarín*, 02/09/2016).

La estrategia de la figura del especialista, refuerza la premisa de centrarse en el aspecto de la conectividad como componente central de la innovación educativa. Justamente, además, este sería el aspecto que desde la gestión de Cambiemos se buscaría potenciar.

Otro dato que podemos recoger de la experiencia riojana es que en el universo de las TICs lo central es la conectividad (...) Es por ello que consideramos apropiado que la Nación haya fijado como prioridad conectar la mayor cantidad de escuelas de nuestro país. Es un desafío muy ambicioso, pero allí reside el carácter del siglo que vivimos (*Clarín*, 02/09/16).

(...) el objetivo que nos ha puesto el presidente para el año que viene es conectar todas las escuelas del país a internet (*Minuto Uno*, 12/07/16).

Tanto el ministro Bullrich como los periodistas que representan a los medios hegemónicos hacen hincapié en la noción de «revolución digital», una especie de eslogan que presenta el objetivo de las políticas educativas.

«Ahora a los alumnos hay que enseñarles a manejarse en sitios que se adaptan a uno, en cómo funcionan los algoritmos, los bots. Ya no se puede educar a ciudadanos si no logramos generar una mirada crítica sobre este fenómeno», dice Alejandro Artopoulos, experto del Laboratorio de Tecnologías del Aprendizaje de la Universidad de San Andrés (*Clarín*, 02/09/16).

Expertos y especialistas son requeridos por el gobierno de Cambiemos para diseñar propuestas educativas que prioricen la conectividad por encima del acceso a dispositivos tecnológicos (lo que denominábamos antes inclusión digital). Estos expertos provienen en su mayor parte del sector privado y/o de ONG y en general no se presenta, como parte del artículo, el recorrido laboral de estos expertos. Cuando sí se lo hace, se mencionan estricta-

mente empresas y ONG, desconociendo las diferencias que pudieran existir entre la gestión de estas frente a instituciones públicas estatales.

El reclamo apuntó también al desembarco del sector privado en programas como Conectar Igualdad y la tercerización de funciones propias del ministerio en ONG y empresas (como la contratación de la fundación Red Creativa para el dictado de cursos de prevención de adicciones), que se dan en paralelo al ajuste de personal y el cierre de áreas (*Página 12*, 07/09/17).

Detrás de la polémica por los despidos en Conectar Igualdad: las gigantes «tecnó» entran al negocio educativo (*iProfesional*, 05/03/16).

Si, como se menciona en la primera cita que hemos recuperado en este apartado, uno de los aspectos fundamentales del PCI ha sido la inclusión social, el efecto que las medidas implementadas (como el abandono en la entrega de máquinas, implícito en el discurso del gobierno; el ingreso de actores del sector privado, también implícito en el discurso del gobierno, aunque no así en el de algunos medios, y la preponderancia de la conectividad, explícita en el discurso gubernamental) ha generado es disminuir esta inclusión y, en definitiva, atentar contra la igualdad.

3.d) Finalmente, otros actores sociales y otros enunciadores: la disidencia

En cambio, una de las cuestiones que surge en los medios es la cobertura a las marchas y movilizaciones que se organizan en torno al reclamo por la suspensión de los programas y despidos. Se visibiliza en medios alternativos y redes sociales, principalmente Facebook, una contrapostura en relación a las discursividades construidas por los medios hegemónicos sobre la continuidad de los programas socioeducativos.

Se trata en la gran mayoría de los casos de reclamos por la continuidad de estos programas educativos, expresados a partir de protestas laborales y defensa de la inclusión y participación que estos generan. En la mayoría de los casos, también, estos reclamos comienzan en los propios espacios laborales o en las redes sociales y recién en segundo término alcanzan circulación en los medios masivos hegemónicos. Aparecen reclamos salariales, así como una defensa de lo que estos programas han significado para las escuelas: espacios de inclusión para estudiantes, acompañamiento y formación para docentes.

En este grupo encontramos mayormente noticias de *Página 12* y algunos medios más pequeños en la órbita nacional y de *Cba24n* en el territorio provincial, así como publicaciones realizadas en redes sociales de los trabajadores del PCI que ganan acceso a los medios en segunda instancia. En estas publicaciones son entrevistados quienes estuvieron a cargo del PCI a nivel nacional, como Javier Castrillo o Laura Penacca, así como los trabajadores provinciales en los distintos puntos del país (por ejemplo, *EnREDando*, 13/04/16; *Tiempoar*, 16/07/16; *Página 12*, 03/09/16). Junto a los trabajadores aparecen los gremios docentes, los centros de estudiantes y los grupos de estudiantes y docentes que se comienzan a reunir con fines específicos de defensa de sus trabajos y espacios de participación (*Cba24n*, 24/05/16; *Cba24n*, 04/03/16; Grupo de Facebook «Somos escuela»).

Un caso que podemos destacar es el de la Fundación Vía Libre, dedicada al desarrollo de software libre en nuestro país. En la página de la fundación, junto con el inicio del ciclo lectivo del año 2016 se manifiestan con preocupación por lo que ven como el avance de las negociaciones entre el gobierno y empresas privadas, descuidando los desarrollos llevados adelante hasta entonces desde el Estado para la promoción y desarrollo de la industria del software nacional:

(...) expresamos nuestra profunda solidaridad con los trabajadores despedidos y sus familias, nuestra preocupación por las

conversaciones abiertas con un sector de proveedores de software privativo y nuestra permanente vocación de apoyar y acompañar toda medida tendiente a profundizar la educación en derechos fundamentales para niños, niñas y adolescentes de todo el país, en particular, la enseñanza de uso y desarrollo de valores de libertad, autonomía y solidaridad propios de nuestra comunidad de software libre (Comunicación en página institucional Fundación Vía Libre, 09/03/16).

En todos los casos, hay colectivos en alguna medida organizados (gremios, centros de estudiantes) que funcionan como articuladores de las demandas y movilizadores de las protestas, junto a individuos afectados en cada caso en particular:

Lo cierto también es que la educación, donde existe un alto índice de sindicalización de los trabajadores, ha sido uno de los frentes que más resistió la catarata de despidos lanzada desde el oficialismo. También por eso gran parte de los programas que venían de la gestión anterior continúan ahora, pero a todos se les impone un cambio de perspectiva no sólo ideológica sino pedagógica, hay otras referencias, otras bibliografías y distintos énfasis (*Página 12*, 20/05/16).

Los reclamos de todos estos actores sociales dan cuenta de una política pública que tuvo una finalidad no sólo pedagógica, sino de inclusión social. Este aspecto, lejos de ser un pormenor, resulta fundamental en la consideración de los actores involucrados: acceso a las máquinas, desarrollo de la industria nacional, del hardware y sobre todo del software, así como de la industria audiovisual con las producciones asociadas en Canal Encuentro, Paka Paka y Educ.ar:

El gobierno de Mauricio Macri lo abandonó en su otra faceta, la de convertirlo en una plataforma de impulso para la industria nacional y de elaboración de contenidos con participación activa de docentes y estudiantes (...) No les enseñábamos a usar un software. Era una perspectiva diferente, por la pers-

pectiva instrumental forma consumidores pasivos para responder a las exigencias del mercado. Nosotros buscábamos la producción de conocimiento, de desarrollo conjunto, capaz de generar transformaciones en la tecnología sobre la que se opera (...) Conectar Igualdad desarrolló un sistema operativo propio, el Huayra, libre y gratuito, para que los estudiantes lo puedan complejizar y nutrir con su propio trabajo (*Página 12*, 03/09/16).

En las diferentes entrevistas que aparecen en estos medios, así como en las publicaciones en redes, lo que pareciera aflorar es una tensión constante en el ámbito educativo en relación a estos programas: un discurso desde el gobierno que afirma que todo sigue igual, que todo continúa como hasta aquí; de parte de las escuelas, los docentes, los gremios y los centros de estudiantes se ofrecen una y otra vez pruebas de que todo va cambiando, para peor: donde había ya no hay; lo que era, ya no es.

4. Reflexiones finales: continuidad, mientras todo cambia y nada queda igual

A partir de los desarrollos del apartado anterior, podemos compartir aquí algunos rasgos sobresalientes del discurso en relación al PCI durante los primeros meses del gobierno de Cambiemos.

Una particularidad de nuestro trabajo fue la necesidad de reconstruir las cadenas dialógicas entre las pocas noticias en medios y las publicaciones en otros espacios, como redes sociales en torno a estos eventos noticiables. Este panorama nos obligó a considerar el *dialogismo* bajtiniano, los discursos en torno a estos programas, sus réplicas y sus respuestas. Este escrito presentó justamente esta reconstrucción dialógica de los discursos que han circulado en torno a los programas socioeducativos, en particular el PCI considerado como caso, y los modos en que se relacionan con el derecho a la educación.

Uno de los aspectos más evidentes, fue el énfasis del discurso gubernamental sobre el significante «conectar» y el evidente descuido de las políticas que tuvieron como objetivo la ampliación de la inclusión digital y del acceso al hardware y, por lo tanto, del trabajo en pos de la igualdad. Analizado desde el presente, este énfasis en la conectividad no ha sido lo prometido. Conectar, muy poco, y cada vez más desiguales (Da Porta, 2018).

Por otro lado, destacamos la estrategia del gobierno empeñada en difundir y caracterizar una crisis educativa, a partir de la cual se justifican las decisiones de cierre y desmantelamiento de programas socioeducativos. Esto puede observarse no sólo en el PCI sino en otros programas también. El mecanismo siempre supone las sospechas sobre el funcionamiento hasta ese momento del programa en cuestión, sea cual sea; en el caso del PCI en particular, la convocatoria de «expertos» que sostienen argumentos que desconocen el trabajo realizado hasta ese momento y la expulsión de trabajadores y reformulación de políticas sin procesos evaluativos serios mediante.

Desde el momento que se vuelve necesario explicarles a tus propios compañeros que necesitás que te acompañen en la lucha para ser reincorporado, que el trabajo que hacés tiene fundamentos igualitarios en el marco de una política educativa y fundamentalmente que no sos un «ñoqui», evidentemente hay una batalla en términos culturales que se ha perdido (*Página 12*, 23/03/16).

Ese cuerpo de especialistas multidisciplinario también fue echado a partir de enero, cuando el ministro Alfonso Prat-Gay se ufano de haber completado «el trabajo sucio» con la expulsión de los ñoquis y «la grasa militante» (*Página 12*, 03/09/16).

El mecanismo de sospecha ha permeado no sólo el discurso educativo, sino el discurso político de Cambiemos en general, transformando toda disidencia en execrable y desechable.

Un hallazgo importante a mencionar a partir del trabajo con el corpus recolectado da cuenta de que las noticias publica-

das por los grandes medios de alcance nacional y de matriz privatista, como *Clarín*, no visibilizan las dificultades de los programas ni de sus trabajadores. Por el contrario, muchas de estas situaciones, lo que hemos denominado «eventos noticiables», fueron dadas a conocer por *Página 12* y medios de menor tirada y circulación, como *Tiempo Argentino*, *Cba24n*, *Periodismo Popular*, *I-Profesional.com*, *Agencia de Noticias Paco Urondo*, *Nuestras Voces* o incluso por instituciones como el Instituto Marina Vilte de CTERA, la Fundación Vía Libre, la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba o la Agrupación La Poderosa.

Frente al silencio de los grandes medios hegemónicos *oficialistas*, es importante señalar que muchos actores trabajadores del PCI se movilizaron, cuestionaron, demandaron y se organizaron a través de las redes sociales y medios digitales. Pudieron visibilizar sus opiniones y su presencia en contraposición a los silencios y la exclusión que les destinaron los grandes medios que analizamos en este trabajo, aunque en desigualdad de condiciones frente a un escenario mediático cada vez más concentrado. Escuchar las voces en forma directa y conocer las motivaciones de estos actores sociales resulta fundamental y en el corpus, en general, no ha sido una constante. Este panorama abre interrogantes sobre el lugar de la pluralidad de voces, la consulta de fuentes diversas, la multiplicidad de puntos de vista frente a los sucesos; en definitiva, cuestiona la forma de ejercer el periodismo de los medios hegemónicos. A la vez, plantea el lugar y la importancia de las redes sociales como contrapeso y espacio de circulación de otras voces. ¿Tiene sentido apostar a ellas en tiempos de posverdad? ¿Serán el único campo de tensiones posible, toda vez que los medios hegemónicos se han vuelto monocordes? ¿Cómo se conjugan la presencia (y la protesta) en las calles con la circulación de imágenes e información a través de las redes? El caso PCI nos ha provisto de algunas pistas para comenzar a responder estas preguntas³.

³ Parte de esta reflexión fue expuesta en la Audiencia Pública - Región Centro -

Bibliografía

- Angenot, Marc (2010). *El discurso social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bajtín, Mijaíl (1982). «El problema de los géneros discursivos». En M. Bajtín, *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI Editores.
- Da Porta, Eva (2015). «Introducción. Algunas herramientas teóricas y metodológicas para estudiar las significaciones de las TIC en el discurso educativo». En E. Da Porta (Comp.), *Las significaciones de las TIC en educación. Políticas, proyectos, prácticas*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Da Porta, Eva (2018, 11 de mayo). «Aprender Conectados o cómo borrar la “igualdad” por decreto». *Conversaciones necesarias*. [En línea] <https://conversacionesnecesarias.org/2018/05/11/aprender-conectados-o-como-borrar-la-igualdad-por-decreto/> [Consulta: agosto de 2018].
- Da Porta, Eva y Cianci, M. (2016). «Mediatización de los procesos de privatización de –y en– la educación en América Latina y el Caribe: un estudio de los discursos mediáticos». *Revista Educação & Sociedade*, N° 134, pp. 35-54. Campinas, San Pablo.
- Verón, Eliseo (1971). «Ideología y semantización de la violencia política». En E. Verón y otros, *Lenguaje y comunicación social* (pp. 133-191). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Fuentes (diarios y sitios webs)

- Artiguenave, Darío (2015, 09 de diciembre). «Historias de la inclusión digital». *Revista Anfibia*. [En línea] <http://>

organizada por la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual. Res. N° 15/2018 y 17/2018. Córdoba. Abril de 2018.

www.revistaanfibia.com/cronica/historias-de-la-inclusion-digital/

- Braginski, R. (2016, 02 de septiembre). «La entrega masiva de computadoras no mejoró el Aprendizaje». *Clarín*. [En línea] https://www.clarin.com/sociedad/entrega-masiva-computadoras-mejoro-aprendizaje_0_r1aqrwo.html
- Cufre, D. (2016, 03 de septiembre). «Desconectar Igualdad». *Página 12*. [En línea] <https://www.pagina12.com.ar/diario/economia/2-308493-2016-09-03.html>
- «Desmentida del Gobierno: Conectar Igualdad seguirá funcionando» (2016, 04 de marzo). *Urgente 24*. [En línea] <https://www.urgente24.com>
- Eleisegui, Patricio (2016, 05 de marzo). «Detrás de la polémica por los despidos en Conectar Igualdad: las gigantes “tecnó” entran al negocio educativo». *iProfesional*. [En línea] <https://www.iprofesional.com/notas/228649-Detrs-de-la-polmica-por-los-despidos-en-Conectar-Igualdad-las-gigantes-34tecnó34-entran-al-negocio-educativon>
- «El desguace de los programas de educación» (2016, 07 de septiembre). *Página 12*. [En línea] <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-308784-2016-09-07.html>
- «El gobierno confirmó la continuidad de “Conectar Igualdad” y negó despidos» (2016, 04 de marzo). *Télam*. [En línea] <http://www.telam.com.ar/notas/201603/138406-conectar-igualdad-ministerio-de-educacion-primaria-digital.html>
- «Frente a la incertidumbre sobre el futuro del Programa Conectar Igualdad (comunicado)» (09 de marzo de 2016). *Fundación Vía Libre*. [En línea] <https://www.vialibre.org.ar/2016/03/09/frente-a-la-incertidumbre-sobre-el-futuro-del-programa-conectar-igualdad/>
- Luna Corzo, J.J. (2016, 02 de septiembre). «Garantizan igualdad de oportunidades en la transición a la era digital». *Cla-*

rín. [En línea] https://www.clarin.com/sociedad/Garantizan-igualdad-oportunidades-transicion-digital_0_S1wLDuDj.html

Rodríguez, A. (2016, 23 de marzo). «Desconectar la igualdad». *Página 12*. [En línea] <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-295219-2016-03-23.html>

Uranga, Washington (2016, 20 de mayo). «Cambiamos la educación». *Página 12*. [En línea] <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-299785-2016-05-20.html>

Programas televisivos

Del Moro, S. (presentador) (26 de febrero de 2016). «Intratables», Canal América TV. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=TXJwWltnr3o> [Consulta: 18 de agosto de 2018].

Fantino, A. (presentador) (19 de mayo de 2016). «Animales Sueltos», Canal América TV. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=cVHULp2LnRw> [Consulta: 18 de agosto de 2018].

Silvestre, G. (presentador) (12 de julio de 2016). «Minuto Uno», Canal 5 Noticias - C5N. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8U6XALIk8w> [Consulta: 18 de agosto de 2018].

Crónica de un fracaso anunciado. El discurso del diario *Clarín* en torno a las evaluaciones estandarizadas. El Operativo Aprender

Silvina Chali
Verónica Plaza Schaefer
Gabriela Yeremian

Introducción

Este trabajo se enmarca en una investigación colectiva que tuvo como objetivo analizar las configuraciones discursivas en torno a la educación promovidas por los medios de comunicación de Argentina, durante el período 2016-2018. Se buscó reconocer los sentidos en relación al «derecho a la educación» que los distintos actores sociales construyen en, y a través de, el campo mediático, entendiéndolo como un espacio de disputa simbólica y política. En ese orden, este artículo presenta una aproximación al tópico «evaluación educativa», identificando concepciones, condensaciones y tensiones emergentes en el espacio público mediatizado a partir de la evaluación estandarizada de aprendizajes realizada por el gobierno nacional en octubre de 2016, denominada «Operativo Aprender».

Cabe señalar que este acontecimiento irrumpió en el espacio público generando amplios debates y agudizando las disputas de sentido. Por lo tanto, consideramos que se constituye en un tema estratégico en la actual coyuntura (Grossberg, 2009) que nos permite identificar no sólo las concepciones de los diferentes actores sino el rol del discurso mediático en la agudización de esas diferencias.

En las próximas páginas compartimos un análisis sobre el tratamiento mediático del Operativo Aprender realizado por el diario argentino *Clarín*. Hemos podido recabar un conjunto de textos periodísticos que abordan específicamente este tópico, conformando una serie discursiva de relevancia a los fines de nuestra investigación. Buscamos identificar significantes nodales que se articulan al significante «evaluación» y nos permiten reconocer, a través de los procesos simbólicos de condensación y desplazamiento (Buenfil Burgos, 2004), la operatoria de configuraciones discursivas antagónicas en torno a la educación. Así, en los discursos de este medio argentino podemos reconocer al menos tres ejes: uno que remite a la idea de «crisis» o situación grave que atraviesa la educación producida por el gobierno anterior; un segundo eje que pone en tensión las concepciones cualitativas y cuantitativas de la evaluación; y un tercer eje a través del cual se construye la figura antagonista, asociando la disidencia al conflicto, desorden o anomalía. El horizonte significativo de esta disputa que, si bien analizamos en el caso particular del Operativo Aprender (OA), puede explicar por lo menos en parte las tensiones en este campo discursivo, ubica nuevamente a la noción de «calidad educativa» como eje central, distanciándose de otros significantes predominantes con el gobierno anterior.

El Operativo Aprender en el discurso de *Clarín*: principales núcleos de sentido

Partimos de comprender que, en el marco de sociedades mediatisadas, los medios de comunicación se constituyen y operan como actores con capacidad enunciativa y con incidencia en el espacio público y la discursividad social, pero también como superficie de inscripción del discurso de otros actores sociales a los cuales legitima o desacredita. En ese sentido, entendemos que el análisis de medios debe recuperar no sólo las mediaciones, recortes y

enfaticaciones del propio discurso mediático, sino también las voces que habilita y aquellas que silencia o deslegitima.

La investigación en la que se enmarca este trabajo asume una perspectiva discursiva y relacional de los fenómenos sociales. Desde la perspectiva del Análisis Político del Discurso (APD), los discursos se organizan en torno a ciertos núcleos de significación que unifican, condensan y se articulan con diversos sentidos. Se trata de «significantes fuertes», que son objeto de las luchas por la hegemonía. Estos núcleos de significación en torno a los cuales se organiza la configuración discursiva, no interesan tanto por su reiteración sino por su capacidad articuladora, es decir, la capacidad de fijar temporal y precariamente el sentido, así como organizar y modular los discursos.

De este modo, el trabajo analítico se orientó a reconocer estos significantes nodales que dan cuenta de ciertas matrices desde las cuales se tematiza la educación, y particularmente la evaluación educativa, en el discurso mediático hegemónico.

La hipótesis que se sustenta es que, a partir del cambio de gobierno nacional acontecido el 10 de diciembre de 2015, se agudizan las disputas simbólicas y políticas en torno a la educación desde los diferentes actores sociales, entre los cuales el sistema mediático hegemónico no sólo se constituye en escenario sino en agente clave en su definición.

Desde la asunción del gobierno de la Alianza Cambiemos en diciembre de 2015, la educación es uno de los principales temas de la agenda política nacional que, rápidamente, el discurso mediático recupera convirtiéndolo en hecho noticiable¹. El tópico «evaluación educativa» y en particular las evaluaciones estandarizadas, fue tematizado por el discurso mediático especialmente a partir del anuncio del gobierno nacional de la realización de una evaluación «de aprendizajes», que se concretó en oc-

¹ En el marco de las acciones gubernamentales pueden mencionarse la «Declaración de Purmamarca» (en febrero de 2016, documento que puede consultarse en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005528.pdf>) y el Plan Maestro (cuyo lanzamiento se realizó el 24 de abril de 2017), entre los principales.

tubre de 2016, denominada «Operativo Aprender» (OA). Este acontecimiento irrumpió en el espacio público agudizando las disputas de sentido en torno a la educación. Diversos actores (sindicatos, investigadores y referentes del campo académico, representantes de organizaciones no gubernamentales, actores del sistema educativo, entre otros) manifestaron sus opiniones al respecto, muchas de ellas en contra de este dispositivo y difundidas en diferentes espacios públicos mediatizados. Sin embargo, para el presente artículo sólo tomaremos un conjunto de nota publicadas en el diario *Clarín*.

A través del análisis realizado hemos podido identificar, en primer lugar, que el OA se sustenta en una legitimación de lo cuantitativo por encima de lo cualitativo. Se hace referencia en forma reiterada a la cantidad de alumnos que serán evaluados (14 millones), la cantidad de preguntas del instrumento y los resultados, se presentan cifras estadísticas anteriores, entre otros datos, mientras que no se mencionan los mecanismos que se utilizan, los enfoques pedagógicos, ni los criterios adoptados.

Por otra parte, identificamos el lugar que desde el discurso hegemónico se le asigna a ese «otro» que no acuerda y/o pone en cuestión el OA. Es decir, los modos en que se construye la figura antagónica. El discurso mediático, así como las voces que legitima, refieren explícitamente a ese/esos «otro/s» a los que se opone y con los que disputa la imposición de ciertos sentidos. En efecto, el discurso mediático hegemónico sustenta su operatoria a partir de la construcción de la figura del adversario (propia del discurso político) y de su confrontación, la cual no se plantea de modo solapado o implícito, sino a través de referencias abiertas y directas. De esta manera, los gremios o los gremialistas que se oponen aparecen nombrados como una entidad ajena a los docentes, que al igual que los padres (y a diferencia de los gremios) sí están comprometidos con el operativo:

Tenemos que estar realmente comprometidos todos. Y por suerte la mayoría de los docentes están, igual que los padres de los

chicos y los gobiernos provinciales, que se han sentado en la mesa. Pero lo que nunca imaginé es que todavía tengamos gremios que crean y vean a la evaluación como una amenaza («Macri cargó contra los gremios por oponerse a la evaluación», *Clarín*, 18/10/16).

Sin embargo, en otros discursos no se identifica esta diferenciación entre gremios y docentes, sino que construyen al docente como la figura que se opone a las evaluaciones. Son ellos los que obstaculizan, los que están en contra porque no quieren ser evaluados. La columna de opinión del periodista Jorge Lanata así lo señala:

Vivo en un país donde los maestros están en contra de los exámenes, lo que finalmente define una posición de vida. En algo los maestros son consecuentes: ellos mismos no soportan las pruebas y saben que sus calificaciones son, en la mayoría, parte de una ficción. Una vez al año, a la hora de llenar la «Hoja de calificación del personal docente», todos se llevan a casa su diez automático. ¿Si en una clase de treinta chicos, tres no pasan de grado puede ser normal, pero si no pasan de grado quince, no debería repetir también, el docente que les enseñó? El único motivo que se me ocurre para estar en contra de un examen es que no se confíe en obtener buenos resultados: miedo a que muestre lo que somos (Jorge Lanata, «No al Operativo Aprender: los maestros contra los exámenes», *Clarín*, 22/10/16).

En este discurso las evaluaciones no son sólo para los alumnos, sino que en definitiva lo que se está evaluando es la ineficiencia de los docentes. Desde este lugar, el actor docente es ubicado como uno de los problemas del sistema educativo. Se los construye como sujetos mediocres y que, por ese motivo, no quieren ser evaluados por un externo ya que los dejaría en evidencia: tienen miedo a que se sepa lo que son.

Otro actor que emerge en el discurso son los kirchneristas. Por un lado, aparecen vinculados a la postura en contra de las

evaluaciones (ya que ellos también *ocultaban información*) y esto deja leer entre líneas que quienes se oponen son kirchneristas. Por otro lado, el kirchnerismo y «la década ganada» aparecen como responsables de haber impulsado una educación pública de bajo nivel, que «en nombre de la inclusión» permitía que los/as estudiantes aprueben sin saber. El significante «inclusión» en este discurso se articula a la idea de mala calidad o a la de «mal educados» y a la vez, se lo relaciona con el significante «Asignaciones»:

¿Cómo evitar la estandarización de una muestra de un millón y medio de personas? Sólo su oposición dogmática a los exámenes –junto a su irresponsabilidad– puede haberlos llevado, durante la «década ganada», a aprobar alumnos por sugerencia oficial, como sucedió en nombre de la «inclusión».

Si a chicos mal alimentados en sus primeros dos años por la economía le sumamos mal educados en sus siguientes quince años por la educación, el resultado de la ecuación parece obvio: más Asignaciones y menos libertad (Jorge Lanata, «No al Operativo Aprender: los maestros contra los exámenes», *Clarín*, 22/10/16).

En un sentido similar aparecen los/as estudiantes que se manifestaron en contra de las evaluaciones a partir de sus respuestas en los exámenes. En la misma nota se recuperan algunas respuestas y se las pone como ejemplo (apelando a la ironía) de lo mal que está la educación. De este modo, los estudiantes que se quejan también son ubicados en el lugar de antagonistas:

Pero lo peor del Día de Resistencia Revolucionaria al Examen no fue nada de lo anterior.

-«Choripano empoderado», firmó con su letra despareja uno de los alumnos encuestados.

-«Qué sentís cuando usas la computadora en la escuela? Orgullo por la inclusión social», escribió otro.

Uno inventó pregunta y respuestas: -«Sos descendiente de Milagro Sala? Si-No. «Déjenla libre, putos.» -«Cómo te va en

las materias relacionadas con las Ciencias Sociales? Mejor que al presidente, seguro», dijo un chico.

-«Qué actividades hiciste en tu tiempo libre fuera del horario escolar? Fui a manifestaciones en oposición a este gobierno de mierda», anotó otro estudiante.

Sus maestros deben estar orgullosos (Jorge Lanata, «No al Operativo Aprender: los maestros contra los exámenes», *Clarín*, 22/10/16).

Las respuestas de los estudiantes son manifestaciones de protesta (no necesariamente en contra del dispositivo de evaluación, sino contra el gobierno) y en el discurso se los despolitiza, y de alguna manera también responsabiliza a los docentes cuando se dice «sus maestros deben estar orgullosos».

En otros casos, la presencia del otro que cuestiona no se refiere explícitamente a los gremios o los/as docentes, ni a los/as estudiantes sino que es más sutil:

¿Para qué las toman? ¿Quién las construyó? ¿Para qué les sirve a los chicos la respuesta?, plantean algunos. Para mejorar. Venimos de años de retroceso por no querer evaluarnos, tomar conciencia del punto en el que estamos, y trabajar en la mejora («Evaluar, un camino para mejorar», *Clarín*, 12/10/16).

«*Plantean algunos*» dice, recupera diferentes preguntas (que no cita) y simplifica la respuesta en una: para mejorar. Esto nos permite introducir otro de los sentidos que se condensa en el signifiante «evaluación». La idea de evaluación se articula de manera directa (y sin mayores explicaciones) a la acción de «mejorar» y «avanzar».

En esa misma nota, titulada «Evaluar, un camino para mejorar», se plantea una interesante analogía:

Dos chicos juegan en la laguna, tiran piedras, hacen sapito. El juego es para ver quién tira más lejos la piedra, cuántos saltitos dan. En cada tiro corrigen, ajustan, aprenden y siguen inten-

tando tirar más lejos, alcanzar el objetivo que buscan. ¿Pelean por ver quién gana? No parece que le presten demasiada atención al otro, existe el rival, cada uno juega 'contra él mismo', por mejorar. Parecidas a las evaluaciones de la escuela, no pelean por llegar primeros sino por mejorar, hasta los niveles demandados.

No es una pelea, no es una competencia; la evaluación es la condición para mejorar «hasta los niveles demandados». No se menciona mejorar en qué sentido y por parte de quién viene la demanda a la escuela, ¿es la sociedad?, ¿la familia?, ¿el mercado?

En esa misma línea aparece la idea de «aprendizajes» (y la posibilidad de mejorarlos) relacionada con la de «cultura evaluativa»: «Desde el Ministerio aspiran a impulsar un 'cambio cultural' con respecto a la evaluación. 'Argentina está entre los países con tasas más bajas de respondientes en las pruebas y esto atenta contra su validez', explicó Duro» («La educación, a prueba: evaluarán a 1.400.000 alumnos de todo el país», *Clarín*, 12/10/16). Se establece una relación lineal de causa-consecuencia; se da por hecho esta relación sin que se explicita de qué modo aprender mejor es una consecuencia de evaluar más.

No se menciona qué implicaría mejorar, pero subyace la idea que se tomarán decisiones para cambiar el rumbo. Desde el discurso mediático se va preparando el terreno para que la opinión pública acepte que hay que hacer algo muy diferente a lo que se venía haciendo. En esa misma línea, el tercer núcleo de sentido es la idea de «crisis» o de grave situación que se arrastra desde el pasado (gobierno anterior) y sobre el cual hay que producir un cambio. Se observa que desde estos discursos se justifica la necesidad de evaluar para reconocer lo mal que está la educación pública. La noción de crisis, entonces, viene a plantear la tensión pasado-futuro, como argumento para justificar los cambios. Es decir, en el discurso de *Clarín* –y aún antes de conocer los resultados de la evaluación– se parte de un diagnóstico que no admite discusión: la situación es grave y es necesario generar los datos para reconocer lo mal que estamos. Parafraseando a Ga-

briel García Márquez, lo que se observa es la crónica de un fracaso anunciado:

Es para disminuir la amenaza de que nuestros chicos que se siguen recibiendo sigan sin poder acceder a un buen trabajo. Si queremos tener un futuro es sólo a partir de mejorar la calidad de la educación pública. Por eso tenemos que comprometernos, saber primero dónde estamos parados y a partir de ahí empezar a corregir los problemas.

(...) probablemente debamos enfrentar resultados difíciles, pero los problemas no desaparecen mirando hacia otro lado. Se resuelven diciéndonos la verdad, teniendo información válida y confiable. No se trata de buscar culpables, de comparar entre escuelas o territorios ni de hacer rankings; es una radiografía del sistema educativo nacional para diagnosticar y a partir de ahí avanzar («Macri cargó contra los gremios por oponerse a la evaluación», *Clarín*, 18/10/16).

La idea que los/as jóvenes se reciben y no acceden a «un buen trabajo», pone claramente el foco en que la dificultad está en la escuela que no los prepara para eso, y no en el mercado laboral. A su vez, de esta afirmación se desprende la siguiente: es necesario corregir problemas.

Además, se legitima la necesidad de evaluar y obtener información haciendo referencia explícita a un gobierno anterior y/o un sector de la sociedad que pretende ocultar «la realidad»:

Hoy se está queriendo ocultar la realidad y eso no sirve, como no sirvió ocultar la realidad de la pobreza, del delito y el avance del narcotráfico («Macri cargó contra los gremios por oponerse a la evaluación», *Clarín*, 18/10/16).

Por un lado, se habla de una «devaluación de la información» como un problema del sistema educativo de los últimos años, pero otra estrategia discursiva es llevar esta supuesta falta de información a un plano que excede lo educativo, es decir a la falta de información y/o el ocultamiento para caracterizar prácti-

cas del gobierno anterior:

No es casual que el kirchnerismo haya intervenido el INDEC, más allá de los negocios de algunos y del acuerdo con los acreedores: los datos acorralan al Relato; saber nos vuelve responsables; algo tenemos que hacer, después, con eso que sabemos (Jorge Lanata, «No al Operativo Aprender: los maestros contra los exámenes», *Clarín*, 22/10/16).

En estas últimas citas se identifica una operación discursiva similar o comparable con la idea de «sinceramiento» utilizada en el discurso del actual gobierno nacional. Es decir, con «sincerar» se plantea que estábamos mal y no lo queríamos ver, o que nos querían hacer creer que estábamos bien. En ese sentido, la evaluación viene a demostrar lo mal que está el sistema educativo y a justificar una acción posterior. Creemos que es esa la principal idea que se viene instalando desde los principales medios de comunicación.

Consideraciones finales

Este análisis no puede ser leído de manera aislada. Cabe señalar que en los últimos años, en América Latina, los medios de comunicación de carácter hegemónico han desarrollado una discursividad particular en torno a la educación, que ha tornado aceptables ciertas prácticas y políticas orientadas a implementar lógicas privatizadoras en sistemas públicos a la vez que presenta un panorama crítico y en decadencia de la educación pública. En ese sentido, creemos que hay una correlación entre la perspectiva ideológica neoliberal que caracteriza numerosos medios gráficos de carácter concentrado y hegemónico, y la construcción de un discurso sobre la educación que favorece una perspectiva privatizadora (Da Porta y Cianci, 2016: 3).

Tal como en los 90 señalaba Puiggrós (2013), la implementación de políticas neoliberales en América Latina estuvo

acompañada de una serie de argumentos que definieron las bases de un discurso educativo de corte técnico y vinculado a la gestión organizacional. Desde este imaginario, que parte del diagnóstico de la crisis educativa, define un conjunto de medidas presentadas como reformas tendientes a la modernización del sistema y como únicas salidas posibles. Esta noción sobre educación, que se ha instalado con fuerza durante las décadas de los 80 y los 90, ha cobrado un nuevo impulso en el país, en el marco de la actual coyuntura. Los debates en torno a la calidad educativa se presentan, en el espacio mediático hegemónico, indisolublemente ligados a la medición estandarizada de resultados y al modelo de las competencias que los sistemas educativos deberían promover.

Los ejes argumentativos centrales de este discurso hegemónico, siguiendo a Feldfeber (2014) son los siguientes:

- La necesidad de generar y/o fortalecer una cultura de la evaluación y de la rendición de cuentas acorde con el Paradigma de la Nueva Gestión Pública.
- La idea de que el proceso de inclusión de sectores tradicionalmente excluidos del sistema que se produjo en la última década fue un fraude educativo y que ahora hay que concentrarse en la calidad.
- La asociación entre la calidad educativa y el mundo económico-laboral en base al modelo del emprendedurismo.
- La idea de que la calidad está directamente asociada a los docentes, y la evaluación de los docentes debe transformarse en el eje de la reforma.

Ejes argumentales que hemos podido identificar también en el tratamiento mediático del OA. La centralidad de la cultura de la evaluación, las mediciones en pruebas estandarizadas y los mecanismos de rendición de cuentas llevan a colocar a los resultados de las pruebas como parámetros de lo que se entiende como calidad educativa en el discurso hegemónico. La evaluación estandarizada y, en el caso específico analizado, el OA, se constitu-

yen en la herramienta (con valor «científico» y estadístico) que termina confirmando un escenario trágico, el cual ya el discurso mediático ha presagiado insistentemente. Para ello, recupera ciertas voces a través de las que valida y reproduce una perspectiva privatista de la educación. En ese sentido, podemos señalar como una primera conclusión que esa figura antagonista que describimos más arriba pocas veces tiene la palabra y la voz propia en el diario *Clarín*. Con excepción de los mensajes que los estudiantes dejaron en los instrumentos de evaluación en general, por ejemplo, los jóvenes no aparecen en cita directa o con voz en primera persona. Son hablados por los medios y por los especialistas. Se tematiza sobre ellos, sus opiniones, su grado de conocimiento, sus protestas y reclamos, pero no aparecen como sujetos con discurso propio.

Los debates en torno a la calidad y la cultura de la educación que se buscan consolidar, contrariamente a lo que se venía sosteniendo desde las políticas de Estado, adquieren sentido en un contexto de fuerte sospecha sobre el trabajo en las escuelas y, en especial, de las/os docentes. Hay una desconfianza manifiesta sobre el conjunto de la docencia, que da sustento a muchas de las actuales propuestas de evaluación, centradas principalmente en la medición de conocimientos y habilidades disciplinares, y no en el conjunto de saberes que se ponen en juego en los procesos pedagógicos y que orientan el trabajo docente en las aulas.

Según Cannellotto, «este discurso que tiene como eje la calidad como vieja retórica neoconservadora en el campo educativo y de la evaluación como cultura, tiene que ver con lo que algunos han denominado “la tragedia educativa”» (2011: 5).

Esta idea de crisis, tragedia o situación grave, es recurrentemente enfatizada por un discurso mediático hegemónico, a través de un conjunto de operaciones discursivas, argumentos, narrativas y voces que legitima, que terminan sentando las bases y haciendo «aceptables» y naturalizando ciertos cambios en el sistema educativo desde un enfoque privatista y mercantilista de la educación.

En efecto, coincidimos con Da Porta y Cianci (2016) cuando señalan que se trata de una operatoria desarrollada por los medios en tanto implica una doble faz, encaminada a fortalecer las propuestas de educación privada, la lógica mercantil y la meritocracia, lo que implica también debilitar, deslegitimar o invisibilizar las políticas, los actores, las temáticas y contextos que favorecen el desarrollo de la educación pública y gratuita y de una perspectiva de derechos.

Bibliografía

- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2004). «Introducción». En R.N. Buenfil Burgos (Coord.), *Configuraciones discursivas en el campo educativo* (pp. 17-106). México: Plaza y Valdés.
- Cannellotto, Adrián (2011). «Introducción. Discutir la calidad: elementos para desmontar un discurso». En *¿Qué significa la calidad educativa? Entrevistas y testimonios de Diego Herrera, Diego Rosenberg y Daniela Gutiérrez*. Buenos Aires: UNIPE.
- Da Porta, Eva; Cianci, María (2016). «Mediatización de los procesos de privatización de –y en– la educación en América Latina y el Caribe: un estudio de los discursos mediáticos». *Educação & Sociedade*, 37, enero-marzo. ISSN 0101-7330 [En línea] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87346374004> [Consulta: 6 de agosto de 2018].
- Feldfeber, Myriam (2014). «Fácsimil: algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación». En Gabriel Brener, Gustavo Galli (Comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: Crujía.
- Grossberg, Lawrence (2009). «El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad». *Tabula Rasa*, 10, enero-junio, pp. 13-48. [En línea] <http://>

[/www.redalyc.org/articulo.oa?id=39612022002](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39612022002) [Consulta: 6 de agosto de 2018].

Puiggrós, Adriana (2013). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Edit. Galerna.

Los relatores de la embestida privatista a 100 años de la Reforma Universitaria

Alicia Cáceres
Débora Fernández
Sabrina Guidugli

«Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden»¹

Introducción

A finales del año 2015 la alianza Cambiemos alcanzó el triunfo electoral que le diera acceso a la conducción presidencial de la Argentina hasta 2019. Se trata de un gobierno cuyo principal objetivo –vastamente evidenciado en los tres años que lleva gobernando– es volver a implementar las políticas neoliberales de achicamiento del Estado y distribución regresiva de la riqueza.

La campaña publicitaria previa a las elecciones se caracterizó por una fuerte impronta doméstica, capaz de interpelar a los sujetos en su experiencia individual con una comunicación que pretendía emular un diálogo de persona a persona. En ella grandes contenedores de sentido como *revolución de la alegría*, *pobreza cero*, *cambio* y *no te vamos a quitar nada de lo que ya tenés*, fueron utilizados con un tono casi celebratorio de una promesa-certeza de felicidad, más que como corolario de propuestas concretas de gobierno articuladas en un plan programático para desarrollar.

¹ Las frases citadas en los entretítulos del presente artículo fueron extraídas del Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918.

Este esquema de construcción discursiva fue probablemente uno de los elementos fundamentales que llevaron al triunfo al candidato de Cambiemos sobre el candidato oficialista, quien prometía la continuidad del gobierno que —entre otras cosas— aumentó el presupuesto educativo hasta superar el 6% del Producto Bruto Interno con la Ley de Financiamiento Educativo.

Ante esta estrategia preelectoral, era previsible una continuidad en el diseño comunicacional que estableciera ciertos sincronismos entre los actores políticos y los medios hegemónicos en el manejo de diversos temas de interés público.

El presente artículo forma parte de un proyecto de investigación colectiva que se propuso identificar las configuraciones discursivas en torno a la educación que se han ido construyendo desde los medios hegemónicos durante los dos primeros años de la alianza Cambiemos en la Argentina. Además, el mismo equipo a su vez tiene otro antecedente de análisis de la disputa discursiva en torno al reconocimiento de la educación como derecho frente a la perspectiva privatista en medios gráficos, alternativos y hegemónicos, de cuatro países latinoamericanos.

Por lo que en el marco de los proyectos de investigación mencionados y siguiendo a Lawrence Grossberg (2012) podemos comprender que la atribución de sentidos al amplio significante *educación* se trata de una construcción que tiene sus características particulares locales, pero que al mismo tiempo comparte operaciones parecidas que es posible identificar al menos a nivel continental.

Grossberg, en relación a su investigación sobre educación superior en el contexto reciente de Estados Unidos, expresa: «Nos inquieta, o debería inquietarnos, la empresarización de la universidad, pero más aún las formas en que las universidades se vuelven empresas» (2012: 65). En una lectura que pretende iluminar una perspectiva más cercana al orden del discurso, en torno a los sentidos que se ponen en juego en relación a la educación superior paralelamente a las dimensiones económicas y políticas con las que se las orienta, concluye: «podría decirse que la no-

ción, el significado y el valor mismo de la educación parecen ser inciertos en el mejor de los casos y, en el peor, que parecen constituir un blanco de ataque» (Grossberg, 2012: 65).

Este trabajo se propone reconstruir la emergencia del tema *universidad* en los medios gráficos durante el primer período de gobierno de Cambiemos. Reconocer los modos en que los medios gráficos hegemónicos construyen como hechos noticiables las tensiones y críticas en torno a la educación universitaria, instalando la temática desde una mirada opositora al modelo de educación pública. Para ello, se conformó un corpus de análisis con una serie de notas periodísticas publicadas en los primeros 18 meses de gobierno de Cambiemos; período en el que la temática se volvió objeto de disputas discursivas en los medios. Las notas corresponden a los diarios *La Nación*, *Clarín*, *La Voz el Interior* (diario del grupo Clarín en Córdoba) y *Página 12*. Además se consideraron algunas respuestas y reacciones a las mismas, que circularon en las redes sociales.

En el análisis se busca desentramar y reconstruir las configuraciones discursivas que se pusieron en juego en los medios gráficos digitales en torno al significante *universidad* en las que pueden reconocerse desplazamientos de sentido, resignificaciones y construcción de antagonismos que permiten leer las distintas concepciones de educación subyacentes.

De cara a la proximidad de las celebraciones del centenario de la Reforma Universitaria de 1918, se pusieron en la escena mediática dos modelos de universidad que se fueron definiendo a partir de diversas articulaciones discursivas con otros significantes tales como gratuidad, inclusión, permanencia, egreso o calidad. En el juego de esos significantes se planteó un nodo discursivo de relevancia en el espacio público mediatizado que puso como objeto controversial a la universidad, a su función social y a su destino. En este sentido, se reconoció de manera predominante la incorporación del tema en la agenda pública a través de los medios hegemónicos, presentado desde una perspectiva crítica de la universidad pública. Tanto notas editoriales como noticias

que cubrieron hechos acerca de la educación superior fueron poniendo a la universidad pública en la mira de los medios, como un sector potencialmente conflictivo cuando no en crisis manifiesta. En esta dirección, uno de los núcleos de sentido más recurrentes que se identificó fue la antinomia gratuidad y arancelamiento. Dicotomía que a su vez permitió desagregar otros pares presentados de manera antagónica como igualdad y justicia, política y compromiso, inversión y gasto, inclusión y eficacia o ideología y calidad. De modo que se abordó el análisis de las noticias reconociendo las operaciones de sentido que se pusieron en juego en torno al núcleo gratuidad/arancelamiento, atendiendo a partir de este a las articulaciones reconocibles con los demás núcleos de sentido presentados.

«Una vergüenza menos y una libertad más»

Referencias teóricas

A continuación se recuperan los principales conceptos que permitieron analizar esta emergencia discursiva. Se trata de hegemonía, configuración discursiva, antagonismo y modalidades de representación documental.

En primer lugar se aborda la noción de *hegemonía* discursiva, la cual es entendida por Marc Angenot (2010) como «un conjunto complejo de reglas prescriptivas de diversificación de lo decible y de cohesión, de coalescencia, de integración» (p. 24). Se trata del proceso donde lo social se produce discursivamente, como sentido, y donde los discursos son productos sociales capaces de develar estructuras y regularidades más complejas y más potentes que la pretendida en la comunicación individual. Por ello se considera junto a María Teresa Dalmasso y Norma Fatala que «en todo estado de sociedad el ‘discurso social’ es penetrado, no sin conflictos, por tendencias hegemónicas que sustentan su singularidad» (2013: 46). Siguiendo a Angenot se reconoce el discurso social como «los sistemas genéricos, los repertorios tópi-

cos, las reglas de encadenamiento de enunciados que, en una sociedad dada, organizan lo decible –lo narrable y lo opinable– y aseguran la división del trabajo discursivo» (2010: 13). En este sentido, y acorde a lo que Angenot afirma, la hegemonía impone aceptabilidad respecto a *quiénes* dicen y *qué* decir; es el resultado de relaciones de fuerza que definen los sujetos, tópicos, retóricas, géneros y expresiones idiomáticas en un momento dado. La puesta en circulación de relatos acerca de la realidad a manos de los medios hegemónicos, se constituye en una operación de distribución de sentidos capaz de reeditarse con particularidades según el escenario espacio-temporal en el que se despliega. La hegemonía nombra y al nombrar construye significaciones. Los nombres –como significantes– y los sentidos atribuidos a esos nombres, no se mantienen estables en el tiempo y los contextos. Son reconfigurados, solapados, sustituidos, superpuestos, en las distintas reversiones discursivas de la hegemonía.

En esta dirección Raymond Williams expresa que «Una hegemonía es siempre un proceso» (1977: 134). Para él esta noción no alude a un estado de dominación estable y cristalizado de un sector sobre otros, sino que considera que se constituye en un «sentido de realidad para la mayoría de la sociedad» (1977: 131). De allí que al describirla explica que «Es un complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades que tiene límites y presiones específicas y cambiantes. (...) no se da de modo pasivo como una forma de dominación» (1977: 134).

Por lo que es posible afirmar que la puesta en circulación de sentidos y la aceptabilidad de los mismos son dimensiones en disputa para la construcción de hegemonía. No solo se ponen en circulación significantes y significados que se vuelven hegemónicos, sino que también es posible buscar aquellos sentidos que se construyen como expresiones de resistencia en respuesta a las configuraciones discursivas de la hegemonía. La hegemonía implica también la disputa, la resistencia y la contrahegemonía. Para Williams aquella «Debe ser continuamente renovada, recreada, defendida y modificada. Asimismo, es continuamente

resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones que de ningún modo le son propias» (1977: 134).

En este marco, se recupera la noción de *configuración discursiva* abordada por Mercedes Ruiz Muñoz (2012), pues permite considerar la trama discursiva que se fue construyendo en la prensa en torno a la temática *universidad*. Para la investigadora mexicana una *configuración discursiva* es «un conjunto de elementos que van tomando diversas posiciones resultado de una práctica articuladora. Cada uno de esos elementos da sentido al punto nodal, según el modo en que cada actor signifique ese elemento» (p. 54); de ahí que adquieren sentido sólo en relación al todo y no cada nodo aisladamente. Por ello, «si la contingencia y la articulación son posibles es porque ninguna formación discursiva es una totalidad suturada, y porque, por tanto, la fijación de los elementos en momentos no es nunca completa» (Laclau y Mouffe, 1987: 179). En esta misma línea Ruiz Muñoz (2012) expresa que:

la articulación no es fija y total, siempre existe un excedente de significado disponible para nuevas articulaciones, lo que posibilita la construcción de un campo discursivo. En ese sentido, aquellos juegos de significación que son excluidos y permanecen en los márgenes, no desaparecen sino que conforman los *bordes* y las *fisuras* a partir de los cuales se puede rearticular y configurar una nueva discursividad (p. 43).

El reconocimiento del contexto de emergencia de los textos permite entonces su lectura analítica. La identificación de las articulaciones de sentido en torno a la temática *universidad* posibilita reconocer tanto las regularidades discursivas que consolidan la circulación de determinados sentidos hegemónicos, así como las estrategias de una nueva discursividad próxima a una contrahegemonía.

En este sentido, se recupera la afirmación de Michel Foucault acerca de que «la arqueología hace aparecer relaciones entre las formaciones discursivas y los dominios no discursivos

(instituciones, acontecimientos políticos, prácticas y procesos económicos)» (Foucault en Chartier, 1996: 27). Se aborda el análisis partiendo de la conjetura de que es posible reconocer ciertas relaciones entre las condiciones coyunturales y las estrategias discursivas predominantes.

Esta perspectiva relacional de la puesta en circulación de sentidos de la emergencia discursiva resulta propicia para evidenciar las «leyes de formación de todo un conjunto de objetos, tipos de formulación, conceptos, opciones teóricas que están investidos en instituciones, en técnicas, en conductas individuales o colectivas, en ficciones literarias, en especulaciones teóricas» (Foucault, 1983: 115).

Para dar cuenta entonces de estos modos de significar y las articulaciones entre los elementos del corpus seleccionado, es que recuperamos el concepto de *antagonismo* que proponen Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987) en tanto nos permite detenernos en esas dinámicas discursivas y en el modo en que se van configurando los sentidos y las disputas en torno a la educación universitaria en el período analizado.

El *antagonismo* es inherente a todo vínculo social y por tanto a toda articulación hegemónica, y muestra la contingencia y el carácter instituyente de lo social. El antagonismo divide el campo social en dos polos de representación que son heterogéneos, que remiten a campos de la representación distintos, sin embargo relacionados. En ese sentido, implica la presencia de lo político en tanto es el orden social, lo sedimentado, lo que se pone en disputa. En términos de Mercedes Ruiz, podría decirse que se trata de «prácticas articulatorias opuestas que intentan dislocar una configuración discursiva» (2012: 43).

De allí que el antagonismo no está dado en sí mismo, sino que aparece cuando se ponen en disputa los límites definidos de alguna *presencia plena*. En este sentido se busca «considerar la forma en que esta subversión se construye discursivamente, lo que significa, según hemos visto, la determinación de las formas que asume la presencia de lo antagónico como tal» (Laclau y

Mouffe, 1987: 217-218). Los autores explican que para subvertir el orden del espacio discursivo es necesario disolver la especificidad de las posiciones y para ello proponen atender a las relaciones de equivalencia y diferencia. En este sentido expresan que «El límite de lo social debe darse en el interior mismo de lo social como algo que lo subvierte, es decir, como algo que destruye su aspiración a constituir una presencia plena» (Laclau y Mouffe, 1987: 217).

Las nociones de *equivalencia* y *diferencia* son retomadas en Mercedes Ruiz Muñoz, que a la vez recupera de Laclau y Mouffe. Para ella, *equivalencia* refiere a la puesta en juego de significantes diferentes, pero que son del mismo tenor de importancia en el discurso (2012). Respecto de la segunda noción, *diferencia*, se reconoce que si bien son significantes diferentes, no lo son contrapuestos ni antagónicos.

Centrados en la diferencia entre los significantes, Laclau y Mouffe explican:

De ahí la ambigüedad que penetra a toda relación de equivalencia: dos términos, para equivalerse, deben ser diferentes (de lo contrario se trataría de una simple identidad). Pero, por otro lado, la equivalencia sólo existe en el acto de subvertir el carácter diferencial de esos términos. Este es el punto en el que, según dijimos antes, lo contingente subvierte lo necesario impidiéndole constituirse plenamente (1987: 219-220).

Aporta al análisis la consideración de la noción de *contrato de lectura* (Verón, 1985). Es aquel que se establece entre el lector y el medio, propiciando las condiciones de aceptabilidad del discurso por parte del destinatario, sobre la base de la confianza y la baja criticidad en la recepción de la información proveniente del medio que considera cercano en sus intereses, valores e ideología. Sobre este acuerdo tácito el enunciador despliega una serie de recursos retóricos que buscan generar condiciones de recepción centradas en la aceptación, la comprensión, la complicidad, la emotividad, etc. entre lector y enunciador.

Siempre media una construcción discursiva en el acto comunicacional; y esa construcción dispone de estrategias que buscan la eficiencia. Bill Nichols en *La representación de la realidad* (1997) aborda la tipificación de cuatro modalidades de representación de lo documental en el cine. Describe las estrategias discursivas predominantes que dan cuenta de diferentes construcciones de la presencia del enunciador en la representación. Para él «una modalidad de representación implica cuestiones sobre la autoridad y la credibilidad del discurso» (1997: 67). Explica que a partir del código de presentación de la información al destinatario, el enunciador construye una particular presencia en el relato, especulando a la vez con un rol determinado para el espectador. El autor sostiene que «cada modalidad despliega los recursos de la narrativa y el realismo de un modo distinto, elaborando a partir de ingredientes comunes diferentes tipos de texto con cuestiones éticas, estructuras textuales y expectativas características por parte del espectador» (1997: 67-68). Así establece las siguientes modalidades de representación: observacional, positiva, interactiva y reflexiva.

Para abordar el análisis de las notas periodísticas seleccionadas es posible tender relaciones entre las modalidades de representación documental que desarrolla Nichols y las estrategias de construcción discursiva recurrentes en los dos tipos predominantes de notas analizadas: las noticias y las editoriales.

Para ello resulta pertinente recuperar las definiciones de las tres primeras modalidades mencionadas.

La *modalidad observacional* podría relacionarse con la discursividad con que se presentan predominantemente las noticias en un medio gráfico. En ella «El espectador experimenta el texto como una reproducción de la vida tal y como se vive» (Nichols, 1997: 77) donde la presencia del enunciador pasa inadvertida, desapercibida, para el destinatario.

En sus estrategias de representación de lo acontecido esta modalidad «Hace hincapié en la no intervención del realizador» (Nichols, 1997: 72). De este modo, «La presencia de la cámara

‘en el lugar’ atestigua su presencia en el mundo histórico; su fijación sugiere un compromiso con lo inmediato, lo íntimo y lo personal que es comparable a lo que podría experimentar un auténtico observador/participante» (1997: 74) en su experiencia directa ante un hecho concreto. Así se logra «potenciar la impresión de temporalidad auténtica» (1997: 72) del hecho noticiado.

Mientras la *modalidad observacional* concentra sus esfuerzos en la aparente no intervención del enunciador, la *modalidad expositiva* construye la legitimidad de este bajo una lógica argumentativa que «hace hincapié en la impresión de objetividad y de juicio bien establecido» (Nichols, 1997: 68). En ella «La voz de autoridad pertenece al propio texto» (1997: 71).

Sobre la base de la presentación coherente y ordenada de datos, «El texto expositivo se dirige al espectador directamente, con intertítulos o voces que exponen una argumentación» (1997: 65). El autor sostiene que «La retórica de la argumentación del comentarista desempeña la función de dominante textual, haciendo que el texto avance al servicio de su necesidad de persuasión» (1997: 65) al tiempo que genera la percepción de una construcción racional.

En este sentido las editoriales analizadas se relacionan con esta modalidad, donde el enunciador comparte una perspectiva ideológica –como parte incluso de su contrato de lectura– que predispone a la identificación, la confianza y la aceptación de la lógica argumentativa desplegada en el texto. Para Nichols «Esta es la gran valía del modo expositivo, ya que se puede abordar un tema dentro de un marco de referencia que no hace falta cuestionar ni establecer sino que simplemente se da por sentado» (1997: 69).

En los artículos editoriales el enunciador no solo comparte valores y posicionamientos con el destinatario, sino que eventualmente sostiene ciertos rasgos de complicidad tomando elementos de la tercera modalidad mencionada, la interactiva.

Al definir la *modalidad interactiva* Nichols explica que en ella:

La autoridad textual se desplaza hacia los actores sociales reclutados: sus comentarios y respuestas ofrecen una parte esencial de la argumentación de la película. Predominan varias formas de monólogo y diálogo (real o aparente). Esta modalidad introduce una sensación de parcialidad, de presencia *situada* y de conocimiento *local* que se deriva del encuentro real entre el realizador y otro (1997: 79).

La complicidad se construye sobre la validación de un comunicador que si no está directamente implicado como actor de la temática abordada (en tanto especialista o experto que explica) al menos tiene diálogo directo con los protagonistas. «El espectador del texto interactivo tiene la esperanza de ser testigo del mundo histórico a través de la representación de una persona que habita en él y que hace de ese proceso de habitación una característica del texto» (Nichols, 1997: 92). Para el lector este texto tiene el valor de un relato de primera mano y por lo tanto «La cualidad de tiempo presente es intensa y la sensación de contingencia clara» (Nichols, 1997: 83).

Por último, antes de abordar el análisis se recalca que la identificación de las estrategias discursivas en torno a la temática universidad en las noticias, no solo da indicios acerca de los sentidos que se ponen en circulación, sino que también posibilita intuir la perspectiva del enunciador en la representación. De modo que resulte visible tanto lo que se dice acerca de la temática *universidad* como las estrategias con que se lo dice; para comprender contra qué discuten y cuáles son las disputas de los diferentes actores sociales en este campo discursivo.

«Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen»

Análisis

En este apartado se exponen e identifican aquellos puntos nodales, articulaciones y tensiones que se construyen en las noticias analizadas en torno a la universidad pública y la educación. Como se mencionó anteriormente, la mirada está puesta en editoriales y notas de los diarios *La Nación* y *Clarín*, y otras de *Página 12* que aparecen como respuestas en oposición a los dos anteriores. El conjunto de artículos periodísticos abordados se relacionan no solo por la temática, sino por las referencias mutuas que al interior de los textos van construyendo una especie de trama discursiva entre medios en torno a la temática *universidad*.

Tal como se anticipara en la introducción, en el análisis se reconoce una serie de pares dicotómicos recurrentes que son presentados en los grandes medios como antinomias, a partir de los cuales las noticias construyen un modelo educativo que permite leer las diferentes dimensiones de la coyuntura universitaria. Así, se confrontan sentidos como: gratuidad y arancelamiento, igualdad y justicia, conflictividad política y compromiso docente, inversión y gasto, inclusión y eficacia, ideología y calidad.

Al abordar el análisis se focaliza en la antinomia gratuidad/arancelamiento debido a que en su complejidad y significatividad permite rearticular el resto de los significantes presentados como contrapunto, otorgando sentido a la educación universitaria en términos generales.

En primer término es destacable el modo en que se instala en la agenda mediática el tema de la educación pública y en particular de la universidad. En el contexto de un estado de alerta y movilización permanente de distintos sectores de la sociedad para rechazar los cuantiosos aumentos en el costo de los servicios públicos y artículos de primera necesidad, los recortes presupuestarios en áreas de fuerte sensibilidad social como educación, ciencia, salud, etc. y el sostenimiento de las disputas gremiales por re-

composición salarial, se construye una *clave de lectura* que funciona como un terreno fértil para desarrollar la crítica a la universidad pública. Del análisis de las noticias se desprenden algunas operaciones discursivas enunciativas predominantes en torno a la construcción de hegemonía y los procesos de resistencia. En esta tarea las editoriales de los medios hegemónicos aparecen como actores protagónicos.

En primer lugar, se revela que la mayoría de las noticias sobre temáticas universitarias no se construyen a partir de un acontecimiento particular, sino desde editoriales de los diarios *Clarín* y *La Nación* que ponen en escena tensiones y críticas sobre aspectos de la universidad pública tales como gratuidad, inclusión, eficiencia y calidad. Frente a esto, surgen respuestas principalmente en las redes sociales y en el diario *Página 12*, que desde los márgenes abren otras y nuevas articulaciones de sentido.

Entre los artículos analizados, en el marco de la reanudación de las actividades del ciclo lectivo universitario, dos editoriales de *La Nación* y una de *Página 12* titulan con interrogantes. ¿Qué implica presentar un tema a través de un interrogante? En primer término el recurso de titular con una pregunta permite presentar la temática con el conflicto incorporado en sí misma. Se instala la necesidad de poner en discusión aspectos relativamente estables –como la gratuidad– que de momento no están en tela de juicio para la opinión pública y que incluso socialmente son considerados rasgos identitarios y constitutivos de la universidad pública argentina. La gratuidad y la utilidad de la formación universitaria se problematizan en la agenda pública. En segundo lugar, la pregunta presenta una afirmación en clave de duda. Se instala con ella una sospecha, un clima de desconfianza acerca de lo que se interroga, la necesidad de resolver aquello que ha sido presentado como un problema.

El diario *La Nación*, el 3 de marzo de 2016 a través de la editorial de Héctor Masoero –presidente del Consejo de Administración de la Universidad Argentina de la Empresa (UADE)–

pregunta: «¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad?».

Más tarde *La Nación* vuelve a concentrarse en el tema de la educación superior con el artículo del 18 de marzo de 2016 firmado por Luciana Vázquez, titulado «Educación: ¿Vale la pena ir a la universidad?». Estos interrogantes invitan al lector a dudar junto al enunciador. Se especula con la condescendencia del lector sobre la base del contrato de lectura establecido con él.

Días después de la segunda nota de opinión mencionada de *La Nación*, José Paruelo –docente-investigador de la Universidad de Buenos Aires (UBA)– parafrasea a Masoero en el artículo publicado el 26 de marzo en *Página 12*, invirtiendo los términos de su interrogación al titular: «¿El arancelamiento aumenta la igualdad?».

Por otra parte, cabe mencionar que la pertenencia de Paruelo a la UBA es explicitada en el artículo de *Página 12*, mientras que la pertenencia de Masoero a la UADE es omitida en el artículo del diario *La Nación*.

De alguna manera se establece un clima de complicidad inicial donde el lector de *Página 12* acepta (y comparte con el enunciador) que el arancelamiento no implica un aumento de la igualdad. Del mismo modo que el lector del diario *La Nación* acepta dudar –junto con el enunciador del medio– sospechando que al finalizar la lectura de la nota llegará a la conclusión de que la gratuidad universitaria no es sinónimo de igualdad y que no vale la pena ir a la universidad dada su poca incidencia en el mundo del empleo.

Ambos medios elaboran argumentaciones que resultan coherentes para los lectores que tienen trayectorias previas de consumos de noticias del medio y que por ello le atribuyen cierta legitimidad como enunciadores. Sin embargo, solo los lectores de *Página 12* conocen la pertenencia institucional de sus interlocutores en lo que respecta al ámbito de la educación superior por la información que se les brinda en el cuerpo de la nota.

De acuerdo a la modalidad expositiva de representación documental en la recepción de estos artículos periodísticos, «El

espectador por lo general esperará que el texto expositivo tome forma en torno a la solución de un problema o enigma» (Nichols, 1997: 72). Al transitar su lectura, el destinatario experimenta la sensación de necesitar asistir a la solución de un problema. El interrogante en el título instala el tema a priori problematizado, al que luego la argumentación irá dando respuestas.

En relación al artículo mencionado del diario *Página 12*, se establece un juego de doble complicidad. La complicidad de un espectador que comparte la línea ideológica del medio, pero que además conoce la nota de referencia del diario *La Nación*. Y por si quedara alguna ambigüedad sin resolver, su autor, José Paruelo, comienza el artículo explicitando la referencia al de *La Nación* y respondiendo a la pregunta que lo titula al decir que «si bien la gratuidad no iguala, cualquier mecanismo de arancelamiento de la educación aumenta automáticamente la desigualdad» (*Página 12*, 26/03/2016). De este modo expresa que aunque la gratuidad no alcanza, es un aspecto ineludible para acercarse a la igualdad en el acceso a la educación universitaria.

Desde los diarios hegemónicos *Clarín* y *La Nación* se despliega el argumento que el arancelamiento, es decir el pago de los estudios universitarios, sería un incentivo –y una causa– para estudiar más y egresar en plazos más cortos. En relación a eso, es significativo el titular del diario *Clarín* del 7 de julio de 2016 que afirma «Privadas vs. públicas: las universidades pagas casi duplican la tasa de graduación de sus alumnos». Se destaca el dato de que en las universidades privadas las tasas de egreso son más altas que en las públicas. Esta diferencia es fundamentada sobre la hipótesis que para los estudiantes de las privadas ir a la universidad implica un costo del que son conscientes; y por ello, su paso por la universidad es más valorado, lo que se traduce en mayor estudio y mayor índice de egreso. De este modo, desde la prensa hegemónica se presenta el arancelamiento como un incentivo para los jóvenes a responsabilizarse más por su performance como estudiantes, evitando que se prolongue innecesariamente su tiempo de estudio. Como ejemplo de esto, la misma

nota de *Clarín* afirma que «Para Rabossi, además, hay una influencia del factor económico: ‘En el sector público, permanecer como alumno por encima del tiempo teórico de finalización de la carrera, o cambiar de carrera una y otra vez, no tiene un costo monetario. En el privado, sí’» (07/07/2016).

Ante este escenario donde el arancelamiento es un factor relevante a la hora de pensar la universidad, se articula el significado del gasto o costo monetario para el Estado en la educación pública. Así, al punto nodal de educación pública se articula el sentido de *gasto*. Lo que se completa con la idea de que la gratuidad en lo público, si bien no implica un gasto para el estudiante, sí lo es para el Estado. «Las universidades públicas no son aranceladas, pero no por eso son gratuitas. Representan una gran inversión anual por parte del Estado nacional» (*La Nación*, 03/03/2016).

La *gratuidad* entonces es presentada como un concepto que alberga una falacia sobre la premisa de que lo gratis para alguien representa un costo para otro sector. El desarrollo argumentativo concluye sosteniendo que en el caso de la educación pública es el Estado el que corre con los costos y si el Estado paga, entonces quienes pagan son todos los ciudadanos que aportan con sus impuestos.

Esta idea se complejiza a la vez, con la declaración de que la gratuidad del sistema universitario argentino va en detrimento de la igualdad. Sobre la base de sostener que quienes podrían pagar por sus estudios no lo hacen, aumentando el gasto que se sostiene entre todos e impidiendo utilizar ese dinero de modos más eficientes. A colación de ello en la misma nota del diario *La Nación* de la edición del 3 de marzo de 2016 se afirma: «¿No sería más progresista que quien pudiera pagar lo hiciera y que esos recursos se destinaran a becas (...) para los alumnos de menos recursos?». Profundizando en esta línea, la editorial cuestiona lo que denomina *gratuidad indiscriminada* y sugiere como vía alternativa comenzar a cobrar a los graduados.

En oposición a este argumento, desde otros discursos de circulación periférica en redes sociales se denuncia un plan de destrucción de la universidad pública argentina, en favor de la gestión de servicios educativos en manos de las universidades privadas. Como expresión representativa de la resistencia al discurso privatista se recupera la comunicación de Diego Tatián –entonces decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba– al afirmar que:

hay un proyecto de destrucción de la universidad pública argentina (de la cultura pública en general) en favor de universidades privadas que gestionen servicios educativos ‘de excelencia’, a las que se espera sea transferida la población estudiantil de mayores recursos, y dejar morir lentamente el ‘gasto improductivo’ que genera la universidad pública².

En este sentido, desde la perspectiva crítica a la universidad pública, una política de arancelamiento de los estudios universitarios se presenta como una estrategia para acercarse a la noción de igualdad. Al aproximar discursivamente el sentido de igualdad al de equidad, el significante arancelamiento comienza a tener zonas de equivalencia con la noción de igualdad, dado que se construye el argumento que *si paga el que puede* se pone en igualdad de condiciones a los estudiantes. Se propone una especie de justicia distributiva cuya inaceptabilidad del argumento es advertida por el profesor Paruelo en su nota de *Página 12* al expresar que «Detrás de esta visión se percibe un cuestionamiento a la función del Estado en la redistribución de recursos y en la definición de políticas» (26/03/2016). Entonces otros significantes aparecen asociados a la idea de igualdad, como por ejemplo justicia, equilibrio, etc. Lo que pone de manifiesto que «Esta no constitutividad –o contingencia– del sistema de diferencia se muestra en la no fijación que las equivalencias introducen» (Laclau y Mouffe, 1987: 220), permitiendo redefinir relaciones de

² Comunicación personal en la red social Facebook, junio 2016.

sentido diferentes de acuerdo a la perspectiva de los enunciadores.

Desde los dos modelos educativos en disputa el significado *gratuidad* aparece asociado a significantes opuestos. Para la perspectiva que postula la educación como derecho, se sostiene que solo es factible el ejercicio del derecho a la educación en la medida en que la educación pública sea gratuita, porque sin la base mínima de la gratuidad no es posible garantizar el acceso. Por lo que la noción de gratuidad aparece como equivalente, o más precisamente como constitutiva de la de igualdad y de la educación como derecho humano. Así lo expresa la editorial de *Página 12*:

En efecto, el derecho a la universidad no es solamente el derecho que tiene todo individuo de acceder a los estudios superiores; es principalmente el derecho que tienen la sociedad y sus distintas organizaciones y movimientos, y los diversos sectores de la producción material y simbólica, a beneficiarse del trabajo que en ella se realiza: en sus aulas, laboratorios, talleres, investigaciones, congresos, publicaciones (*Página 12*, 12/07/2016).

Lejos de reconocer la educación como un derecho individual, se la presenta como un bien social al expresar que «La formación universitaria hace mejores a los individuos pero también a la sociedad de la que forman parte» (*Página 12*, 26/03/2016).

Contrariamente, desde la perspectiva que entiende que la educación es un servicio, se sostiene que no hay gratuidad cuando el Estado es el que paga; por lo que la educación pública gratuita no es tal en tanto es un gasto para el Estado. Propone la gratuidad asociada a la noción de equidad, es decir que sugiere sostener la gratuidad solo para los estudiantes pobres; de forma que se observa un desplazamiento a significantes como eficiencia y justicia. Se proponen como equivalentes el *arancelamiento* y la *equidad* en pos de promulgar una supuesta igualdad de oportunidades. Junto a eso, una pregunta cuestiona la gratuidad como garantía del derecho a la educación, estableciendo una relación

de diferencia entre significantes fuertemente relacionados en la universidad pública hoy.

Si el objetivo que se persigue es la equidad mediante el aseguramiento del acceso, de la permanencia y de la graduación: ¿debe la gratuidad de los estudios universitarios ser un derecho incuestionable? No pretendemos dar una respuesta definitiva, sino abrir el debate sobre cómo lograr un sistema de educación superior de calidad, que sea realmente inclusivo y que promueva igualdad de oportunidades, especialmente para quienes provienen de los sectores menos favorecidos, aplicando de la mejor manera los recursos que tenemos disponibles (*La Nación*, 03/03/2016).

En las notas de *La Nación* y *Clarín*, el significante *gratuidad* se presenta como opuesto, antagónico al de *igualdad*, del mismo modo que *inclusión* se contrapone al de *calidad*. Esta antagonía se construye a partir de la postulación de contradicciones conceptuales, otorgándole sentido a estos nodos. Se presenta gratuidad y se la va cargando de significados que se presentan como resultado de un razonamiento lineal, de causa-consecuencia.

De esta argumentación se desprende un segundo núcleo de sentido donde –desde la prensa hegemónica– se plantean como equivalentes los significantes *inclusión* e *ineficacia*. En este sentido un rasgo como la gratuidad –históricamente considerado virtuoso dado que lleva a las universidades públicas argentinas a ser las más inclusivas de América Latina– se presenta como la razón de que sean ineficaces. Se confrontan las posturas que reconocen la inversión en educación a través de la gratuidad, la apertura de universidades públicas, la inclusión y los programas de permanencia, con aquellas que la identifican como una gestión con bajo aprovechamiento de recursos e incapaz de alcanzar un porcentaje de egresos alto en comparación con las privadas.

Lo que aparece como inversión en las universidades, es significado en las noticias de *Clarín* y *La Nación* como un gasto. La equivalencia entre los significantes *gratuidad universitaria* y *gasto*

del Estado se argumenta relacionando los indicadores del dinero que se invierte en la gestión de las universidades públicas y la cantidad de estudiantes que finaliza la carrera (*La Nación*, 03/03/2016 y *Clarín* 07/07/2016). Esa relación da como resultado que el Estado invierte medio millón de pesos por cada graduado. Se presenta como un número cerrado que no se pone en relación con otras variables que pudieran complejizar el análisis e incluso reconocer su impacto diferenciado en el sector privado respecto del público –variables como las causas del desgranamiento de la matrícula, el impacto en las diferentes esferas sociales de los trayectos incompletos de formación, las múltiples dimensiones presupuestarias que implica sostener las universidades públicas, la territorialidad de la inversión, entre muchas otras–. Esto permite consolidar desde esta perspectiva la afirmación que la gratuidad, equivalente al no arancelamiento, del sistema universitario argentino va en detrimento de la igualdad y por lo tanto, en conjunto representa un gasto factible de reducir dada la ineficacia de su impacto. Concluye la nota del diario *La Nación* instalando la duda respecto a la prioridad de la educación superior gratuita de la siguiente manera:

Ciertamente, el Estado debe asegurar la universalidad y obligatoriedad de la educación básica. Pero hasta que se cumpla la meta de garantizar la educación básica, ¿qué nivel de prioridad debería tener la educación superior no arancelada para quienes pueden pagarla? (*La Nación*, 03/03/2016).

Por su parte, el diario *Clarín*, en la nota del 7 de julio de 2016 de Alfredo Dillon, utiliza datos estadísticos y opiniones de especialistas que van siendo articuladas en el texto como fuentes que permiten desplegar la conflictividad entre la eficacia y la inclusión de las universidades públicas. Para ello construye un relato que resulta legitimado por la concordancia con algunas de las fuentes citadas y la confrontación con otras, pero donde en ningún momento cede el rol de dominante textual.

De acuerdo a la modalidad expositiva de representación de lo documental se construye una argumentación lógica que despliega una secuencia de encadenamientos con coherencia interna. Centrado en la diferencia del porcentaje de egresados de las universidades públicas respecto de las privadas, concentra la atención en esta diferencia tanto con el título como en la bajada.

Titulado «Privadas vs. públicas: las universidades pagas casi duplican la tasa de graduación de sus alumnos» (*Clarín*, 07/07/2016), la bajada anticipa:

Nuevo estudio con datos oficiales. El 42,9% se recibe en tiempo y forma contra el 25,5% de los estudiantes que van a las estatales. El 'incentivo' a pagar una cuota, el mayor seguimiento a los alumnos y los paros docentes, entre los motivos.

Luego presenta la opinión de cuatro expertos cuyas intervenciones son empleadas más como justificación de las causas de los datos que como elementos de lectura y análisis de estos. Se trata de Marcelo Rabossi (investigador de la Universidad Di Tella), Alieto Guadagni (director del Centro de Estudios de la Educación Argentina), Mónica Marquina (investigadora y directora del Programa de Calidad de la Secretaría de Políticas Universitarias) y Julieta Claverie (investigadora de la Universidad Tres de Febrero).

A medida que avanza el desarrollo de la nota, los datos y las personas que testimonian se vuelven transparentes en el relato, pierden relevancia porque no tienen control sobre la estructura del texto sino que aportan la información para validar la argumentación controlada por el enunciador. La puesta en contraste de las opiniones de los expertos es el lugar en la estructura del artículo donde Dillon iguala en jerarquía la opinión de que el examen mejora el rendimiento general en la universidad en la voz de Rabossi y Guadagni, con la voz de especialistas que permean el argumento de la eficacia para postular la defensa de la educación como derecho. No obstante estas opiniones, en la estructura

global de la nota quedan subordinadas a explicar la ineficacia de la universidad pública más que como reivindicación de la misma.

Alfredo Dillon inicia el desarrollo de su artículo expresando que «El sistema universitario público argentino es quizás el *más inclusivo* de América Latina. Pero según el último informe del Centro de Estudios de la Educación Argentina, también es uno de los *más ineficaces*» (*Clarín*, 07/07/2016).

En el remarcado, que es del autor, se destaca la confrontación sobre la que se estructurará su alocución. Sin embargo, a pesar de ejercer la plena autoridad discursiva en el dominio de la estructura, utiliza algunas estrategias a través de las cuales invisibiliza su control. Construye su transparencia en el sentido de que la manipulación del enunciador en la organización y el ensamblaje de los datos y las opiniones de especialistas resulta invisible. No llama la atención el modo en que estos son utilizados para construir la argumentación. La costura del armado del texto se vuelve invisible para el lector que comparte el contrato de lectura con el medio, y prevalece su efectividad, por ser coherente y fundamentada con datos y opiniones autorizadas.

Otras notas en *La Voz del Interior* (el diario del grupo Clarín en la provincia de Córdoba, además de ser el de mayor tirada provincial) son tituladas con citas: «El ingreso irrestricto es un mito» (02/06/2016), «Tenemos que recuperar la marca UNC» (25/06/2017). Titular con la cita genera un marco de aceptabilidad, dado que la selección y jerarquización de la frase están realizadas por un enunciador validado por el lector. Estas notas no son firmadas sino como Corresponsalía, una, y Redacción, la otra. No hay un autor de la nota y en su lugar se alude a la figura abstracta e impersonal de la redacción del diario; pero sí hay en ellas un agente relevante que dice sobre el tema, figuras que invisten la máxima autoridad institucional en relación a las temáticas aludidas. En un caso se trata de Hugo Juri, rector de la Universidad Nacional de Córdoba, y en el otro de Esteban Bullrich, en ese momento ministro de Educación de la Nación.

En otra dirección a estas afirmaciones –como prácticas articulatorias opuestas al sentido de arancelamiento e ineficacia que dan *La Nación*, *Clarín* y *La Voz del Interior*– *Página 12* afirma en una nota del 29 de junio de 2016 que las justificaciones del arancelamiento como un modo de justicia distributiva esconden la intención de la ausencia del Estado en el diseño de sus políticas educativas:

Detrás de las propuestas de arancelamiento de la educación hay líneas de razonamiento que apuntan a una suerte de justicia distributiva: paga el que tiene y quien usufructúa el servicio. Es frecuente escuchar de parte de quienes promueven el pago de aranceles un argumento muy efectista: ‘el impuesto que pagan los pobres cuando compran leche financia la educación de los ricos que, frecuentemente, fueron a escuelas privadas muy caras’. Aceptar ese argumento tiene un trasfondo ideológico muy fuerte asociado a dos cuestiones. Por un lado implica asumir que la educación superior es un bien individual, no social. (...) Por otro lado, se cuestiona la financiación de la educación a partir de impuestos. La educación, según este enfoque, debería solventarse con el aporte directo de quienes la reciben.

Continuando con la temática de la gratuidad y el acceso, se sugiere en una de las editoriales de *La Nación*: «El debate dejó en claro una paradoja: el aumento de la matrícula y la creación exponencial de universidades contrastan con el reclamo de los empleadores, que no encuentran entre los graduados las habilidades necesarias» (18/03/2016). Siguiendo a Laclau, se encuentra acá una construcción antagónica más que la paradoja que menciona el diario. No existe como tal, objetivamente, una relación directa entre el *aumento de matrícula* y la *ausencia de graduados capacitados para el mercado laboral*. No obstante, con este tipo de relaciones se instala progresivamente la idea de que estudiar en la universidad pública no da las herramientas necesarias para la incorporación al mundo del trabajo. Se apunta de este

modo a sensibilizar la opinión pública en torno a la consideración de la formación universitaria como bien individual y no como un proceso social de construcción del conocimiento que modifica al conjunto de la sociedad. Así, sobre el supuesto de un distanciamiento con el desarrollo local industrial/empresarial, se llega a cuestionar el sentido de la universidad pública. A colación de esto, *La Nación* el 18 de marzo de 2016 afirma que «los estudiantes universitarios se queman las pestañas en carreras que no necesitarán para el empleo. Y que sus empleadores no valoran. Carreras cortas más específicas se plantearon como una alternativa más efectiva durante el debate».

Por último, si bien no es un nodo abordado de manera central en este artículo, se considera importante recuperar una idea que emerge del análisis respecto de los trabajadores universitarios: que si bien toda la educación pública tiene aspectos compartidos en relación a las demandas de los educadores, aquí aparecen presentados como un actor que en muchos casos agrava la problemática universitaria. Desde la matriz discursiva de los grandes medios se presenta a los docentes y no docentes de las universidades nacionales como uno de los factores de conflictividad que atentan irracionalmente contra la educación pública, y se instala como un elemento a considerar a la hora de elegir entre la universidad pública o privada, como si fuese una posibilidad de cualquier egresado de la secundaria. A colación de esto *Clarín*, parafraseando al especialista Marcelo Rabossi y subrayando en *negrita*, afirma: «Además, el especialista sostiene que la *'mayor conflictividad'* de las públicas, sea por reclamos docentes o conflictos administrativos, también puede funcionar como un factor de *'expulsión'* para ciertos alumnos» (07/07/2016).

Mientras tanto los trabajadores de las universidades privadas se construyen por contraste como uno de los factores que garantizan la eficacia. En esta disputa se les quita historicidad a los sujetos, se eliminan los conflictos en las relaciones de poder como fundamentos de las transformaciones. En alusión a esto, Esteban Bullrich, siendo ministro de Educación de la Nación,

afirmaba en el marco de un paro no docente en la Universidad Nacional de Río Cuarto:

Los paros destruyen la escuela pública. Los que hablan de defender la educación y después hacen paro en protesta política, están destruyendo la escuela pública, porque el derecho del trabajador no tiene por qué interferir en el derecho a la educación si no hay ninguna razón educativa para hacerlo (*La Voz del Interior*, 02/06/2016).

En la estructura de la noticia se contrasta el relato del hecho concreto del paro no docente en la palabra del enunciador –sin incorporar la palabra de los trabajadores– con la respuesta del ministro desarticulando el sentido de la protesta. A modo de ejemplo, entre las reiteradas citas a Bullrich en el cuerpo de la nota, se recupera la siguiente: «Se quiere generar una crisis donde no hay, hay un prejuicio contra Macri. No hay que usar el paro así, menos cuando hay diálogo como en este gobierno» (*La Voz del Interior*, 02/06/2016).

Tres fotografías del ministro reunido con autoridades de la ciudad refuerzan la actitud de diálogo y apertura reiterada en las citas al discurso de Bullrich a lo largo de la estructura del texto. La visita de ministro y el paro docente son presentados como aspectos constatables. Desde la modalidad observacional de representación documental se «transmite una sensación de acceso sin trabas ni mediaciones» (Nichols, 1997: 78). La presencia de la imagen y la palabra del ministro en la ciudad de Río Cuarto en el contexto del paro universitario, refuerzan su actitud conciliadora frente a la ausencia de la palabra y la imagen de los trabajadores en la nota. La asimetría en la visibilidad de los diferentes agentes involucrados en la noticia se intuye como parte constitutiva del acontecimiento relevado: trabajadores ausentes en paro frente al ministro, máxima autoridad del gobierno nacional en materia educativa, que ofrece respuestas en el mismo territorio del conflicto.

Por otra parte, desde Córdoba, se reconoce en *La Voz del Interior* la construcción de una operación específica donde se despliega la hipótesis de necesidad de transformación de la Universidad Nacional de Córdoba como continuidad de los cambios pendientes de la Reforma Universitaria.

En la nota de *La Voz del Interior*, la figura del rector actual de la Universidad Nacional de Córdoba, Hugo Juri –en cuyo segundo mandato como rector se celebró el centenario de la Reforma Universitaria de 1918– se identifica con la pertenencia al espíritu reformista para capitalizar los sentidos comunes sobre la Reforma y su ideal de justicia. En la voz del propio rector, se expresa que viene a «recuperar la marca UNC» (*La Voz del Interior*, 25/06/2017). Eso que *habiendo sido ganado por la reforma hoy se ha perdido* y que de la mano del Consejo Social con voto en el Consejo Superior podríamos «saber si lo que enseñamos es pertinente con las necesidades de la comunidad» (*La Voz del Interior*, 24/06/2016). Frente a su figura emergen voces de resistencia –como la de Diego Tatián que fuera citada anteriormente– que denuncian esas expresiones de apropiación de los sentidos reformistas, como estrategias de enmascaramiento de la línea de continuidad ideológica del rectorado con las políticas de ajuste programadas desde el gobierno nacional.

«Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan» Conclusiones

Es destacable en este apartado que la estrategia de incorporación de la temática *educación pública universitaria* en la agenda de los medios responde a un criterio preponderantemente editorial. En las noticias analizadas no existen acontecimientos ni eventos de la realidad que jerarquicen la cuestión de la gratuidad, el arancelamiento, la calidad y la inclusión en los trayectos universitarios como hecho noticiable. Contrariamente, la temática se instala en los diarios de mayor tirada del país a partir de una serie de edito-

riales y notas periodísticas de opinión que hacen referencia a dichas cuestiones. Estas decisiones editoriales para volver noticiable la temática no resultan ingenuas ni desinteresadas, sino que se presumen como la estrategia de construcción de un campo discursivo que funciona como antesala para la toma de decisiones con políticas públicas restrictivas, tendientes a fragilizar la matriz de la educación como derecho en favor de la instalación de la matriz privatista.

Por lo tanto, las críticas al modelo de la educación como derecho, lejos de construirse como base para un diagnóstico que permita diseñar políticas públicas tendientes a revertir los problemas identificados y mejorar las garantías del derecho a la educación, son utilizadas para negar el sentido de la defensa de la educación pública. Se construye la descalificación de lo público como fundamento fatalista, como si se tratase de una estructura que irremediablemente no admite modificaciones. De ahí que ante la constatación periodística de su ineficacia, la única opción superadora que se postula es el cambio de paradigma respecto de la concepción de educación propugnada.

Es decir, se construye desde los medios de comunicación –conjuntamente con actores políticos aliados a esta visión del nodo en cuestión– la aceptabilidad de una crisis del sistema y eso genera a la vez las condiciones básicas de recepción de las futuras políticas públicas de ajuste en el ámbito educativo. Que la universidad pública argentina busque la igualdad, sea gratuita, inclusiva, irrestricta y que habilite la participación colectiva en su gobierno, son presentados por los medios hegemónicos como los ingredientes que producen su ineficacia. Ineficacia constatable desde esta perspectiva, en su porcentaje de egreso, su productividad económica, su nivel académico, etc.

La sumatoria de los relatos parecidos en torno a la baja calidad, al contrasentido de la gratuidad, los índices de egreso respecto del ingreso, etc. se articulan como aporte a la construcción de hegemonía en la *producción de realidad social* (Verón, 1987). De este modo, por ejemplo, se insinúa la necesidad de

copiar el modelo de universidad privada a partir de argumentos que lo valoran por considerar su administración eficiente, sus planes de estudio actualizados, sus docentes dóciles, sus carreras cortas, el porcentaje de egreso alto y la funcionalidad de los egresados para los empleadores (*Clarín*, 07/07/2016).

Williams (1977) propone «agregar al concepto de hegemonía los conceptos de contrahegemonía y de hegemonía alternativa, que son elementos reales y persistentes de la práctica» (p. 134). En el análisis del corpus ha resultado pertinente considerar estos términos para pensar las nuevas articulaciones y campos discursivos al acudir tanto a las afirmaciones de actores como Diego Tatián o colectivos docentes e intelectuales que publican en distintos blogs como a las notas de opinión del diario *Página 12*. Las expresiones de resistencia que aparecen en redes sociales y desde los márgenes de circulación abren otras y nuevas articulaciones de sentido, que disputan y tensionan los argumentos hegemónicos. De la misma forma sucede con las notas de opinión del diario *Página 12* que avanzan en dirección opuesta a las de los diarios *La Nación* y *Clarín*, instalándose como expresiones de resistencia a los discursos hegemónicos.

En las noticias, de manera recurrente, se construyen nociones de justicia capaces de albergar conceptos antagónicos como gratuidad y arancelamiento, dependiendo de la perspectiva de educación que sostenga cada enunciador. En todos los casos estos significantes diversos, y hasta opuestos, son utilizados para fundamentar –al menos en términos discursivos– una misma meta: la búsqueda de justicia social.

Es así como aquello que individualmente puede leerse con un sentido crítico, al circular en la red de los medios y del espacio mediatizado, se consolida como parte de los significados hegemónicos que habilitarán, posteriormente, un contexto de recepción de baja resistencia a las políticas regresivas. La misma estrategia se despliega evidente, trascendiendo la problemática educativa, en otros ámbitos sensibles y esenciales para la vida en

comunidad de los sectores medios y bajos de la población. Del mismo modo en que se evidencia la construcción de un sistema discursivo que instala tensiones para ser rápidamente utilizadas como justificativos de las políticas públicas de ajuste, también se reconocen estrategias asistemáticas que exploran la circulación y recepción en las redes sociales y medios de menor poder, al tiempo que batallan la construcción de nuevas hegemonías.

Bibliografía

- Angenot, Marc (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Chartier, Roger (1996). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Dalmaso, María Teresa y Fatala, Norma (2013). «Semiótica, Sociosemiótica y Ciencias Sociales». *Estudios*, N° 30, julio-diciembre, pp. 43-51.
- Grossberg, Lawrence (2012). *Estudios culturales en tiempo futuro: Cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Foucault, Michel (1983). *El discurso del poder*. Buenos Aires: Folios ediciones.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Nichols, Bill (1997). *La representación de la realidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Roca, Deodoro (1985). *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918*. Ministerio de Educación y Justicia, Talleres Gráficos. [En línea] <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004733.pdf> [Consulta: 20/08/2018].
- Ruiz Muñoz, María Mercedes (2012). «Derecho a la educación.

Política y configuración discursiva». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 17, N° 52, enero-marzo, pp. 39-64. Distrito Federal, México.

Verón, Eliseo (1985). «El análisis del «contrato de lectura». Un nuevo método para los estudios del posicionamiento de los soportes de los media». *Les Medias: Experiences, recherches actuelles, applications*. París: IREP.

Verón, Eliseo (1987). *Construir el acontecimiento*. Buenos Aires: Gedisa.

Williams, Raymond (1977). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.

Noticias en diarios

Conno, Diego (2016, 12 de julio). «Universidad, comunicación y derechos». *Página 12*, Secc. Universidad. [En línea] <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-304009-2016-07-12.html> [Consulta: julio de 2016].

Dillon, Alfredo (2016, 07 de julio). «Privadas vs. públicas: las universidades pagas casi duplican la tasa de graduación de sus alumnos». *Clarín*, Secc. Sociedad. [En línea] https://www.clarin.com/sociedad/privadas-publicas-universidades-duplican-graduacion_0_HkxS1JoU.html#utm_medium=Social& [Consulta: 01/09/2016].

«El ingreso irrestricto es un mito», dijo el ministro de Educación en Río Cuarto» (2016, 02 de junio). *La Voz del Interior*, Secc. Educación. [En línea] <http://www.lavoz.com.ar/educacion/el-ingreso-irrestricto-es-un-mito-dijo-el-ministro-de-educacion-en-rio-cuarto> [Consulta: 01/09/2016].

«Hugo Juri: Tenemos que recuperar la marca UNC» (2017, 25 de junio). *La Voz del Interior*. [En línea] <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/hugo-juri-tenemos-que-recuperar-la-marca-unc> [Consulta: 20/08/2018].

- «La comunidad se mete dentro de la UNC» (2016, 24 de junio). *La Voz del Interior*. [En línea] <https://www.lavoz.com.ar/educacion/la-comunidad-se-mete-dentro-de-la-unc> [Consulta: 20/11/2018].
- Masoero, Héctor (2016, 03 de marzo). «¿Gratuidad universitaria es sinónimo de igualdad?». *La Nación* [En línea] <https://www.lanacion.com.ar/1876121-gratuidad-universitaria-es-sinonimo-de-igualdad> [Consulta: 01/09/2016].
- Paruelo, José (2016, 26 de marzo). «¿El arancelamiento aumenta la igualdad?» *Página 12*. [En línea] <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-295429-2016-03-26.html> [Consulta: junio de 2016].
- Vázquez, Luciana (2016, 18 de marzo). «Educación: ¿Vale la pena ir a la universidad?» *La Nación*. [En línea] <https://www.lanacion.com.ar/1880841-educacion-vale-la-pena-estudiar-una-carrera-en-la-universidad> [Consulta: 01/09/2016].

Parte II

Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Experiencias de jóvenes de sectores populares en el ingreso a la universidad pública

Carla Falavigna

Los tres textos que presentamos a continuación proponen reflexiones y desarrollos analíticos realizados en el marco del Proyecto de Investigación *Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Trayectorias de jóvenes de sectores populares en el ingreso a la universidad pública*, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC para el periodo 2016-2017. Estos aportes se inscriben, a su vez, en una línea de investigación acerca de la problemática de la relación con el conocimiento¹, que nuestro equipo aborda a partir de un enfoque socio-antropológico, desde hace más de una década.

Por ello, si bien el foco de estos textos está puesto en procesos de indagación recientes, también hay numerosas referencias a trabajos que los anteceden y que permiten desplegar ampliamente la complejidad de la trama que subyace en los procesos de subjetivación implicada en los modos en que lxs jóvenes se relacionan con el conocimiento.

En «Relatos sobre cómo la Universidad aparece en el horizonte de lo posible en ingresantes de sectores populares a través de políticas públicas y acciones institucionales», Tatiana Rodrí-

¹ Programa de Investigación «Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades». Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Aprobado por Consejo del CEA, Resolución N° 076/2018.

guez Castagno, Marianela Moretti y Juan Fiorentino recuperan informes realizados en los últimos años que constatan un incremento de inscriptos en el nivel superior, para luego afinar el análisis sobre algunas características de este proceso. Específicamente, analizan cómo este incremento confluye con un cambio en los perfiles de los ingresantes a la Universidad y, en este marco, un crecimiento de los estudiantes pertenecientes a los sectores de menores ingresos.

En sintonía con estos datos, en su trabajo recuperan las voces de ingresantes a la Universidad Nacional de Córdoba provenientes de sectores populares, lo cual permite visibilizar aquellas políticas públicas y acciones institucionales que estos jóvenes y adultos reconocen como facilitadoras para comenzar los Estudios Superiores. Así, se describen y contextualizan aquellas iniciativas que, en sus palabras, operan como «la puerta de ingreso a la Universidad».

Luego, en el escrito «Trayectorias y experiencias estudiantiles en el ingreso a la Universidad: Sobre tensiones en la “inclusión”», Carla Falavigna, Marcos Luna, María Emilia Echeveste y Paula Sarachú Laje ofrecen un recorrido para multiplicar las dimensiones de la problemática de la «inclusión». Afirman que en los últimos años del gobierno kirchnerista la inclusión se constituyó en el signo de una serie de políticas estatales que promovían la educación superior como un derecho y, a la vez, en el foco de un debate académico sobre los que aún no hay acuerdos. Ahora bien, los datos relevados en distintos trabajos de campo también sugieren que la inclusión es un problema cotidiano en las aulas para los docentes; una actualización de las tensiones entre las tendencias selectivas y meritocráticas contra la tradición plebeya de las instituciones universitarias argentinas; y un conjunto de dificultades en la articulación entre distintos espacios de la universidad. En particular, entre el «área central» y las diversas facultades, especialmente a la hora de crear e implementar las acciones que dan cuerpo a las políticas y programas concebidos desde este eje.

Partiendo de estas premisas, este capítulo explora los siguientes interrogantes –desde una perspectiva socio-antropológica en diálogo con las voces de las personas involucradas–: ¿Cómo viven los destinatarios de estas políticas sus experiencias de ingreso a la universidad? ¿Cuáles son los avatares de lxs becarixs ingresantes a la UNC? ¿Cómo se relacionan sus vivencias con estas distintas tramas en las que se realiza la «inclusión»? ¿Cómo funcionan –o se encuentran en problemas– las prácticas y estrategias de inclusión orientadas a sectores populares, en nuestra universidad? Lxs autores abren preguntas y vías de indagación acerca de las contingencias de la inclusión, en sus múltiples manifestaciones: cómo se produce, cómo funciona, sus efectos, sus dificultades; en su dimensión cotidiana y desde la perspectiva de ingresantes de sectores populares. Para ello, se detienen en la trama relacional en la que la inclusión se realiza y puede ser comprendida.

Finalmente, Facundo Ortega, en el ensayo: «Las relaciones de los estudiantes con el conocimiento en el proceso de construcción de la identidad estudiantil» retoma trabajos anteriores donde reflexiona sobre el papel del compromiso con los conocimientos; es decir, de aquello que significa «jugarse con el conocimiento». El autor advierte que en los procesos sociales actuales se produce un distanciamiento en relación a la autonomía de la construcción de lo que llama un proceso de producción teórica en el campo de las identidades –entendidas siempre como productos sociales o relacionales–. La alternativa de un aprendizaje se opone al hecho de que la institución escolar se desliza hacia el monopolio de la obligación. En consecuencia, analiza cómo el espacio del conocimiento cuyo eje es la escuela se opone a esa libertad y, en última instancia, cómo esto se traduce en un rechazo tanto de la institución escolar como del conocimiento. Desde esta perspectiva, las transgresiones –los desvíos, los atajos– no son el producto del libre albedrío sino de procesos sociales que podemos reconstruir. Son el resultado del ejercicio de la obligación a lo largo de trayectorias sociales.

En esta dirección, el autor afirma que no hay «permissividad» en una identidad abstracta. Por el contrario, sólo en entramados relacionales se construyen la atracción y el rechazo al conocimiento. En este escenario, la desigualdad social produce efectos diferenciales: el capital social en particular produce un distanciamiento en la relación con el conocimiento, ya que en los sectores populares resulta más difícil lograr una autonomía en los procesos de construcción teórica, tal como se exige en el sistema educativo.

Finalmente, el texto trabaja acerca de cómo los saberes de la vida cotidiana exigen recurrir permanentemente al ejemplo como ejercicio «didáctico», lo cual desemboca en dificultades para alcanzar una práctica de las teorías. De esta manera, el análisis aporta indicios para comprender cómo el conocimiento se agota en lo instantáneo y lo confuso de lo no conocido.

Relatos sobre cómo la universidad aparece en el horizonte de lo posible en ingresantes de sectores populares a través de políticas públicas y acciones institucionales

Tatiana Rodríguez Castagno
Marianela Moretti
Juan Fiorentino

Aún hoy, a más de 400 años de la creación de la primera universidad argentina y a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918, el acceso a la educación superior en instituciones públicas en nuestro país sigue siendo un tema central de preocupación, análisis y debates.

Algunas de estas discusiones actuales se centran en las bajas tasas de egreso del nivel secundario¹ y, consecuentemente, cómo ello repercute en las tasas de ingreso a la universidad. Sin embargo, pese a lo preocupante de estas estadísticas y a lo paradójico que pueda parecer, en los últimos años diferentes estudios

¹ En el capítulo «La enseñanza secundaria en la región: logros y desafíos», del informe *Educación Secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes* realizado por Unicef, Elena Duro, Mario Volpi y Daniel Contreras afirman: «En Argentina, durante 2008, se estima que cursó el año 6 de la escuela secundaria, menos de la mitad de la cantidad de alumnos que cursó el año 1 (45%), y egresó una cantidad que representa el 32% de los alumnos que cursó ese mismo año. La diferencia entre estas proporciones permite inferir la dimensión de dos situaciones problemáticas: por un lado, la gran pérdida de estudiantes entre el primero y el último año de la escuela (semejante al valor promedio en la Región) y, por otro, la considerable proporción que aunque cursa el último año no logra obtener el título al finalizarlo» (2010: 18).

también dan cuenta de un aumento en la cantidad de inscriptos en el nivel superior².

De la mano de este incremento en la matrícula, a su vez, también se puede advertir un cambio en los perfiles de los ingresantes, y un crecimiento en la participación de los estudiantes pertenecientes a los sectores de menores ingresos en el sistema universitario (Bottinelli y Sleiman, 2017: 4).

Para dimensionar el fenómeno se debe tener en cuenta que en la década del noventa, el quintil de menos ingreso participaba en un 9% en el gasto de educación superior, y el de mayores ingresos, en un 38%.

Este hecho se explica por las más bajas tasas de asistencia a la universidad que han tenido, históricamente, los sectores de menores ingresos. Esto provocó que las instituciones superiores se convirtieran en una pirámide social invertida en la que los segmentos altos de la sociedad están representados desproporcionalmente. Sin embargo, las transformaciones recientes en cuanto a acceso de los sectores populares generaron que, ya en el año 2010, el primer quintil participara en el 13% de la inversión universitaria y el quinto, en el 25%. En 2014, la estimación señala que el 20% más pobre 'recibía' el 15% de la inversión estatal en universidades y el 20 más rico, el 21%. Esto significa que la brecha, que era de más de 4 a 1 en los noventa, se ha reducido en la actualidad a 1,5 a 1 (Bottinelli y Sleiman, 2017: 6).

En sintonía con estos datos, en trabajos realizados por nuestro equipo de investigación dimos cuenta de cómo jóvenes de sectores populares vivenciaban parte de estas transformaciones. Así, mientras que en el Proyecto *Universidad y Escuela Secundaria. La construcción del horizonte temporal en jóvenes de sectores desfavorecidos* afirmábamos que para muchos de ellos comenzar una ca-

² Según Julián Mónaco, «la matrícula de las universidades argentinas no ha dejado de crecer desde la vuelta a la democracia: en 1983 era de 400.000 estudiantes, en 2015 ya trepaba a más de 1.600.000» (2016: 1).

rretera universitaria no entraba siquiera en su imaginario o, estando dentro de sus expectativas, no lograban acceder, en proyectos posteriores vimos cómo lenta, aunque progresivamente, la universidad comienza a aparecer de manera más recurrente como una posibilidad y, en muchos casos, como un hecho³.

En el marco de estas indagaciones, ingresantes becarios a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) dan cuenta –en entrevistas en profundidad– que estas posibilidades de acceso a los estudios superiores se vinculan, muchas veces, a condiciones habilitadas por distintos programas y políticas públicas. Programas y políticas que tienen diferencias de acuerdo a su proyección (algunas son acotadas en el tiempo, otras tienden a institucionalizarse) y a su anclaje en distintos niveles de administración y gestión (algunas son implementadas por Facultades, otras por la UNC; también hay políticas impulsadas desde el gobierno provincial, otras desde el nacional). Programas y políticas que, lejos de ser excluyentes, se refuerzan y potencian en pos de facilitar el ingreso.

Así, la pregunta que nos formulamos y que intentaremos responder en este escrito es qué políticas públicas –ya sea a nivel nacional o provincial– y qué programas impulsados por las propias casas de estudios, estos ingresantes provenientes de sectores populares reconocen como más significativos para continuar sus trayectorias educativas. En otras palabras, no pretendemos trazar un mapa que abarque todas las propuestas orientadas a favorecer el acceso a los estudios universitarios, sino dar cuenta de aquellas

³ Nos referimos a los siguientes proyectos presentados por nuestro equipo en convocatorias de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC: *Universidad y Escuela Secundaria. La construcción del horizonte temporal en jóvenes de sectores desfavorecidos* (2010-2011); *Los últimos años de la secundaria y el acceso a la universidad en sectores populares. Propuestas institucionales y lógicas escolares que favorecen una relación positiva con el conocimiento* (2012-2013); *Relaciones con el conocimiento y lógicas escolares. Los últimos años de una escuela secundaria pública en sectores populares* (2014-2015); *Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades. Trayectorias de jóvenes de sectores populares en el ingreso a la universidad pública* (2016-2017).

que nuestra/os entrevistadas/os evocan como «*la puerta de ingreso a la Universidad*».

Políticas públicas que contribuyeron a transformar el escenario de la educación superior en el país en los últimos años

En sus orígenes, y a lo largo de gran parte de su historia, la universidad «ha venido haciendo en todas partes, en lo fundamental, una sola cosa: formar elites. Elites clericales, elites gubernamentales, elites profesionales», sintetiza Eduardo Rinesi (2013).

Sin embargo, el autor aclara:

Es sólo ahora, ahora y en esta específica parte del mundo que en estos años está produciendo transformaciones tan interesantes, que podemos empezar a representárnosla de otra manera: como una institución encargada de garantizar el ejercicio efectivo y exitoso de un derecho. De un derecho humano, de un derecho universal: de un derecho ciudadano (Rinesi, 2013).

Algunas de esas transformaciones a las que alude este politólogo vinieron, precisamente, de mano de políticas públicas que permitieron, en los últimos años, una ampliación del acceso a la educación superior⁴.

Entre las principales medidas que contribuyeron a comenzar a transformar el escenario y permitir que más personas ingresen al nivel superior en nuestro país podemos citar la *obligatoriedad del ciclo completo de la escuela secundaria*.

En 2006 se dictó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que, en su artículo 16, establece la obligatoriedad escolar entre

⁴ Cabe destacar que en la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada en 2008 en Cartagena de Indias (Colombia), la educación superior se proclama como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado.

los cinco años y el fin del ciclo secundario, llevando así a 13 años el período de obligatoriedad escolar. En tanto, la Ley N° 27.045 de diciembre de 2014, estableció la modificación de la anterior norma definiendo también la obligatoriedad de la sala de 4 años de nivel inicial concluyendo que el período escolar obligatorio es, desde entonces, de 14 años. Recordemos que la antigua Ley 1.420, dictada en 1884, había establecido la obligatoriedad únicamente para la enseñanza primaria. Esta nueva disposición legal marcó un significativo avance, ya que la extensión de la escolaridad obligatoria es claramente un paso positivo hacia el fortalecimiento del proceso educativo y la promoción de la igualdad de oportunidades, sin distinción de niveles socioeconómicos familiares (Guadagni, 2017: 3).

Otro hito que puede mencionarse es el *ingreso irrestricto a las universidades nacionales públicas del país*. En 2015 se aprobó la modificación de la Ley de Educación Superior 24521, incorporándose en el artículo 7 el acceso libre e irrestricto a todas las universidades públicas a aquellas personas que aprobaran la escolarización secundaria, señalando la impertinencia de exámenes eliminatorios.

La *creación de nuevas universidades nacionales* es otra de las medidas que contribuyó a elevar la matrícula universitaria.

De un modelo concentrado en muy pocas instituciones y territorios hasta el comienzo del siglo XX, la universidad argentina ha protagonizado un lento pero persistente y significativo proceso de expansión territorial y social hasta la actualidad. Hoy, todas las provincias del país tienen al menos una universidad nacional y los sectores populares representan el segmento de más dinámico crecimiento en las matrículas de estas instituciones (Bottinelli y Sleiman, 2017: 4).

En este marco, el Observatorio Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) afirma:

En las últimas décadas, el sistema universitario argentino asumió de modo discontinuo, pero ya sin vuelta atrás, su condición de democrático y masificado: hoy cuenta con 56 universidades nacionales, dos millones de estudiantes, una de las tasas de asistencia a la universidad más altas de América Latina y una cantidad anual de egresados que se ha duplicado entre el año 2000 y el presente (2016: 1).

Como ya dijimos, junto a esta ampliación en el acceso a los estudios superiores también se pueden advertir cambios en los perfiles de los ingresantes.

Los perfiles de los estudiantes que las universidades argentinas reciben (...) se han vuelto más heterogéneos: egresados y egresadas al Plan FinEs, madres jóvenes de barrios humildes, maestras, adultos que habían postergado sus estudios por trabajo, entre muchos otros. Pero sobre todo, jóvenes de sectores populares que están dando un gran salto respecto de sus padres porque son la primera generación de universitarios en sus casas y porque muchos, además, son la primera generación de egresados del secundario (Mónaco, 2017: 8).

Acciones institucionales reconocidas como facilitadoras para el ingreso universitario

Yo me asombraba cuando empecé a venir porque eh... acá en la facultad, yo le cuento a mi familia... está todo hecho, está todo digerido, está todo hecho para que el estudiante venga y estudie. Porque yo no sabía de la facultad, nadie en mi casa ha estudiado nunca. Entonces es como que venía a encontrar un mundo nuevo (...) Acá está todo preparado para que uno tenga mayores posibilidades de estudiar y todo eso (Andrea, 33 años).

Partiendo del testimonio de jóvenes y adultos que recibieron la Beca Ingresantes UNC reseñaremos, en este apartado, cuatro ac-

ciones que ellos reconocen que les permitieron dar sus primeros pasos en la universidad. A los fines de contextualizar sus dichos, los relatos serán acompañados de una breve descripción de cada iniciativa.

Nos referiremos, entonces, al *Programa Mayores de 25*, a la *Muestra de Carreras*, al *Programa de Becas para Ingresantes de la Universidad Nacional de Córdoba* y al *Programa de Estudiantes trabajadores o con familiares a cargo*.

Propuesta de articulación nivel medio-universidad (I): Programa Mayores de 25

Los últimos años de la escuela secundaria se presentan como una etapa clave para pensar el ingreso a la universidad. Esto es así porque también allí se construyen (u obstaculizan) condiciones de posibilidad de continuar los estudios y determinadas expectativas en relación a los horizontes posibles.

Los trabajos de investigación sobre las problemáticas del ingreso a la universidad realizadas por nuestro equipo nos llevaron progresivamente a interpelarnos sobre el horizonte temporal de los jóvenes de sectores populares. En ese sentido, identificamos trayectorias escolares discontinuas respecto a las trayectorias teóricas propuestas por el sistema educativo.

Flavia Terigi, docente e investigadora, sostiene:

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar (2009: 19).

Esa «periodización estándar» implicaría que los estudiantes ingresen al sistema educativo de acuerdo a una edad prevista y que finalicen su trayecto académico en el tiempo establecido por los planes de estudio. Ahora bien, junto a esas trayectorias

esperables desde la teoría, se dan aquellas trayectorias reales, en términos de Terigi, «trayectorias no encauzadas», pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes» (2011: 3).

En el informe *El nivel secundario en Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003-2013* elaborado por el Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) se afirma:

Entre los años 2003 y 2013, la matrícula de la escuela secundaria –al igual que a nivel nacional–, mostró un crecimiento mayor al poblacional, que redundó en la incorporación de más de 15.000 niños y jóvenes que antes, por diferentes motivos, no podían acceder a este tramo escolar. Este logro en la democratización del acceso, se ha visto opacado por la persistencia y agudización de otro tipo de problemas educativos. Según datos publicados por el INDEC para el año 2010, subsisten problemas en el acceso y permanencia escolar, ya que el 26% de la franja etaria de 12 a 14 años y el 23% de quienes tenían entre 15 y 17 años no concurría a un establecimiento del nivel secundario. Junto a esta situación, se observa una extensión en los tiempos teóricos de finalización de estudios, así como un incremento en la cantidad de estudiantes que dejan de asistir temporalmente a la escuela y un descenso en los desempeños académicos medidos por los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) (Gutiérrez *et al.*, 2014: 8).

Asimismo, este informe señala que la sobreedad en el nivel secundario es mayor al 30% y se incrementó un 6,3% entre el 2003 y 2010. Además, aparece el rasgo de sobreedad avanzada, es decir, estudiantes que han experimentado más de una vez interrupciones en su itinerario escolar (repetencia o abandono temporario). Esto conlleva que muchos de las y los estudiantes terminen el secundario con sobreedad respecto a la esperada o abandonen sus trayectos. Para estos jóvenes o adultos el Programa

Mayores de 25 aparece, entonces, como una vía de acceso a la Universidad.

«Yo empecé la Universidad porque empecé el año pasado en el Proyecto de Mayores de 25 años... Este... bueno, aprobé el ingreso ese que había que hacer. Fue lindo», afirma Andrea, quien tiene 33 años y estudia la Licenciatura en Trabajo Social. Ella tiene tres hijos y atravesó por distintas situaciones que hicieron postergar sus estudios: «He vivido violencia familiar y violencia de género (...) Fue una ida de corridas, de problemas y situaciones, me costó mucho tiempo retomar [el estudio] por los chicos y por un montón de cosas».

El Programa Mayores de 25 al que se refiere Andrea surge a partir de lo planteado en el artículo 7 de la Ley de Educación Superior 24521/95:

Para ingresar como alumno a las instituciones de nivel superior, se debe haber aprobado el nivel medio o el ciclo polimodal de enseñanza. Excepcionalmente, los mayores de 25 años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de evaluaciones que las provincias, la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación y/o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente.

En la UNC, este programa se reglamenta a partir de la Resolución 409/2000, la cual fue modificada por la Ordenanza HCS 3/2015. En dicha normativa se explicita que

el ingreso de los mayores de 25 años (...) es un aspecto más de la problemática del acceso a la Educación Superior entendida ésta como derecho, siendo responsabilidad de la Universidad Pública garantizar procesos de inclusión efectiva en el acceso y permanencia para amplios sectores de la población.

«*Empecé con esto*», dice Andrea, dando cuenta que su ingreso a la Universidad fue gracias a este programa.

Las y los aspirantes mayores de 25 años sin secundario completo deben aprobar una evaluación para inscribirse en la carrera a la que se postulan, que consiste en una prueba de competencias y habilidades generales y básicas para la producción y comprensión de textos y resolución de problemas. Esta instancia evaluativa no implica la acreditación del nivel secundario de enseñanza, sino que constituye una instancia para poder continuar los estudios universitarios.

Por su parte Romina (53 años, ingresante al Profesorado de Inglés), aunque finalmente optó por no inscribirse en este Programa ya que sólo debía una materia del secundario y la pudo rendir, también señala que lo tuvo en cuenta cuando se propuso comenzar sus estudios universitarios. Es más, fue el conocimiento de ese programa lo que la acercó a la Universidad:

Yo vine a la charla de la universidad para mayores de 25 años que no habían terminado el secundario, y las chicas de la SAE [se refiere a la Secretaría de Asuntos Estudiantiles] me estimularon a sacarme esa materia, ¿para qué iba a hacer el examen para ingresar sin el título del secundario, si era una sola materia [que debía]? (...) Entonces se me abrió la puerta que podía rendir esa materia y se me abrió la puerta de la universidad.

A Romina, el pensarse en la Universidad le dio un impulso para cerrar la etapa escolar previa y le permitió proyectarse:

La finalización del secundario siempre lo tuve pendiente... toda mi vida trabajé, tengo cinco hijos. O sea, nunca postergué el trabajo por los hijos, ni los hijos por el trabajo. Y bueno, ahora estoy desocupada, pero me interesó ocupar el tiempo en el estudio ¿Por qué? Porque conseguir trabajo a mi edad es muy difícil a lo que yo hacía, administrativa. Para ser empleada en relación de dependencia a mi edad ya no consigo, y si consigo son sueldos muy bajos y en una forma muy precaria.

Propuesta de articulación nivel medio-universidad (II): Muestra de Carreras

Otra acción impulsada desde la UNC reconocida por las y los entrevistados como «habilitadora al ingreso» es la Muestra de Carreras. Se trata de un evento abierto a la comunidad que permite dar a conocer la oferta académica de la Casa de estudios y también difundir las diferentes posibilidades y facilidades para habitar la Universidad.

En los días en los que se desarrolla, se realizan charlas informativas con estudiantes, docentes y egresados de distintas facultades sobre las materias que comprenden los planes de estudio y el campo profesional. También se brinda información acerca de los programas de becas, los servicios de salud, y sobre la oferta cultural y de deporte que brinda la institución. En simultáneo, se realizan visitas guiadas por Ciudad Universitaria.

Esta actividad se viene realizando desde 2009 y recibe por año alrededor de 40.000 estudiantes secundarios tanto de Córdoba capital como de otras localidades de la provincia. Para muchos, es la primera vez que pueden conocer y recorrer los distintos espacios y dependencias de la Universidad.

En los testimonios de las y los estudiantes entrevistados, esta Muestra se presenta –de manera recurrente– como un primer acercamiento a la Universidad en lo que se refiere a la oferta académica y a la información sobre el ejercicio profesional de las distintas carreras.

Elena (19 años, estudiante de Enfermería): *Y ahí me saqué todas mis dudas y me gustó mucho. Todo lo que ellos me decían y lo que es ser enfermero, que uno por ahí piensa que es ir a un hospital y nada más... pero no, es amplio el campo de la Enfermería. Así que ahí me dijeron para venir a la... hacen como una reunión, viste...*

Entrevistadora: *Sí, ¿son como visitas, no? ¿A la facultad?*

Elena: *¡Sí! ¡Claro! A la facultad y también te vuelven a decir todo*

*y como es... más amplio digamos. Entonces... y me decidí (risas).
Me anoté y acá estoy.*

En una encuesta realizada en 2016 por la Secretaría de Asuntos Académicos (SAA) y el Programa de Estadísticas Universitarias (PEU) a 13.638 aspirantes a ingresar a carreras de grado y pregrado de la UNC, el 30% de quienes respondieron haber participado de alguna actividad organizada por la Universidad señalaron haber concurrido a la Muestra. Este dato cobra relevancia si se compara con otras acciones como las actividades de *Orientación vocacional* (5,1%) o *La UNC en los barrios* (0,6%) (Secretaría de Asuntos Académicos UNC, 2017: 10).

Tanto la información brindada en la Muestra, como los programas de becas nacionales, provinciales y de la UNC son fundamentales para los estudiantes de bajos recursos económicos. Para muchos de ellos, contar con el conocimiento de estos programas es lo que habilita la posibilidad de proponerse comenzar los estudios. Si bien la información que se brinda también está disponible en otros canales, como las páginas web institucionales, el contacto cara a cara con quienes están en los distintos stands y la posibilidad de plantear preguntas y encontrar respuestas en el momento es muy valorado.

Yo vine acá y me enteré todo de la facu, me enteré de las becas que había... por ejemplo, a mí me daban la opción de que si yo ingresaba a la beca tenía el comedor gratis y también podías hacer deportes (Teresa, ingresante a la Licenciatura en Computación).

Por su parte, Elena relata:

En la expo, ahí había un stand de la SAE, y ellos dieron una charla sobre todas las eh... cómo se dice... todo lo que pueden ofrecer y todo lo que pueden tener los estudiantes y también los derechos, eso había todo sobre eso. Y... entonces ahí mi mamá me dijo lo de la beca.

En el relato de las y los entrevistados, la Muestra aparece, al mismo tiempo, como un momento de encuentro con otros, una instancia que permite conocer –y tratar de reconocerse en– la diversidad y particularidades vinculadas a las distintas carreras.

Me encantó porque eh... muchos jóvenes de mi edad y grandes también pero todos estudiando (...) Al ver tantos jóvenes digo «yo también, por más que tenga una hija!». Eh... yo me sentía como que yo podía hacerlo. Más allá de las dificultades, porque hay muchas dificultades cuando una ya es mamá, y no solamente mamá, porque yo veía chicas que viven con sus padres y son mamás (Elena, ingresante a la Licenciatura en Enfermería).

En algunas oportunidades los ingresantes van acompañados de familiares.

Bueno entonces como que con mi mamá ya en el 2015... En el 2014 ya había rendido la última materia porque fui rindiendo dos por año... [piensa]. No, ¡claro! En 2014 hice dos materias y las rendí, las rendí bien. En 2015 hice otras dos y para el 2016 ya estaba libre de materias. O sea terminé el secundario. Y bueno ahí vine con mi mamá a esa Expo Carreras (Elena, ingresante a la Licenciatura en Enfermería).

Si tomamos en cuenta que muchos jóvenes de sectores populares son los primeros en sus familias en comenzar estudios universitarios, esa visita compartida además cobra importancia para el núcleo de referencia porque les permite también a familiares conocer este nuevo ámbito tan distinto, en muchos aspectos, del ámbito escolar secundario.

Gisela, ingresante de la carrera de Trabajo Social, menciona que tenía pensado inscribirse en otra carrera, pero fue la visita a la Muestra lo que le ayudó a ampliar el abanico de posibilidades de estudio:

Nos habían llevado a la muestra de carreras y todo eso en el cole (...). La muestra de carreras, no sé, nos llevaron en 5º y yo estaba media perdida... porque yo quería hacer Economía (...). Y en la muestra carrera nos contaron cómo eran las materias y la dinámica de la carrera y bueno me interesé en esta [refiriéndose a la que finalmente se inscribió].

En varias ocasiones, estas visitas se planifican y se concretan desde las escuelas secundarias con el fin de incentivar que los jóvenes continúen sus estudios una vez egresados del nivel medio:

La profesora siempre nos preguntaba qué íbamos a seguir para el año que viene. Es más, ella nos hizo hacer para la materia de ella un cuaderno donde anotáramos todo lo que íbamos a hacer, qué íbamos a seguir y buscar información sobre la carrera que íbamos a seguir (...)

Esto cuenta Sergio, y recuerda que ella les decía: «*Vayan porque es lindo, hay muchas posibilidades, con lo de las becas, con lo del comedor, con lo de la cosa de deporte (...)*».

Programa de Becas para Ingresantes de la Universidad Nacional de Córdoba

En 2007 se creó el Programa de Becas para Ingresantes (PBI) de la Universidad Nacional de Córdoba⁵. Dirigido principalmente a estudiantes que están cursando el último año del secundario y quieren comenzar una carrera de grado en la UNC, comenzó a implementarse en 2009.

La beca comprende una ayuda económica mensual durante el primer año de cursado de la carrera y el acompañamiento

⁵ El programa se crea en el marco de la Dirección de Inclusión Social (actualmente Dirección de Inclusión y Ciudadanía Estudiantil) y fue aprobado mediante la Ordenanza 13/08 del Honorable Consejo Superior de la UNC.

profesional coordinado por el equipo de Servicio Social de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE)⁶.

Los requisitos para acceder a esta ayuda son: estar cursando el último año de la escuela media o ser egresados de años anteriores, y presentar una situación socioeconómica que dificulte el acceso y permanencia en los estudios superiores. En 2016, el monto de la beca fue de \$ 700, mientras que en 2017 aumentó a \$ 900 y en 2018 a \$ 1.100. La beca contempla además el otorgamiento del material de estudio del curso de ingreso de manera gratuita a los becarios y a los primeros 50 ingresantes que quedan en el orden de mérito. Otros beneficios son la obtención del carnet del Plan de Salud Pasos⁷, la Beca del Comedor Universitario y de Deportes para quien la solicite.

Gisela: *Fue un año de muchos cambios... sí, principalmente también la situación económica...*

Entrevistadora: *¿En ese sentido la beca te era de ayuda?*

Gisela: *Sí, principalmente para los apuntes (...), eran como un gasto bastante grande, y la beca fue un aporte bastante para eso...*

Entrevistadora: *¿Para los apuntes?*

Gisela: *Sí, después para todo. Para todo siempre se necesita, el hecho de viajar, los primeros días yo no tenía el boleto. Sí, fueron muchas cosas.*

La beca aparece como una ayuda económica destinada, en gran medida, a solventar materiales de estudio. «[Gestioné la beca] para tener un ingreso, porque bueno... me estaba costando bastante solventar los gastos y todo eso (...) porque algunos materiales de estudio salían \$ 300 y los trabajos prácticos que ibas haciendo había que imprimirlos», señala Andrea.

⁶ En 2016 se crea el Departamento de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas Estudiantiles, en el marco de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, con el objetivo de acompañar las trayectorias de estudiantes becarios y otros estudiantes en situación de vulnerabilidad como aquellos en situación de discapacidad.

⁷ Pasos es un programa solidario y gratuito destinado a la prevención y atención médica para todos los estudiantes de la UNC.

Como dijimos, los beneficiarios de la BPI pueden solicitar la beca para el Comedor universitario. «*Te daban una tarjeta. Con eso tenía el comedor gratis*», dice Teresa cuando se le pregunta qué comprendía la beca.

Además, las y los becarios pueden acceder a practicar algún deporte en el marco de la Dirección de Deportes. «*Tuve el beneficio ese de ir a hacer algún deporte... si te gusta inscribirte al equipo de la Universidad y todo eso*», dice Sergio.

Sin embargo, es importante aclarar que en el caso del Comedor Universitario los horarios de funcionamiento, de 12 a 14.30, suelen ser percibidos como una limitación. «*Los primeros meses iba al Comedor (...) ahora ya no me dan los horarios*», dice Elena.

Régimen para estudiantes trabajadores y con familiares a cargo

El Programa para estudiantes trabajadores y con familiares a cargo se aprobó en 2014 por Resolución 474 del Consejo Superior de la UNC. La implementación y gestión de este régimen queda a cargo de cada unidad académica. Por ello, este régimen si bien corresponde a una disposición de la Universidad, son las acciones concretas implementadas por algunas Facultades las que favorecen el ingreso. En dicha resolución se indica:

Según la Encuesta de Calidad de Vida Estudiantil realizada por la SAE en el año 2009, el 52% de los estudiantes que concurren a la UNC sostiene algún tipo de actividad laboral, y que más del 30% tiene situaciones familiares que complejizan el desarrollo de sus estudios superiores. Esa misma Encuesta arroja que dos de las situaciones que más estrés les genera a los estudiantes durante el transcurso de sus estudios, son trabajar y estudiar al mismo tiempo (42% de los encuestados), y su situación familiar (36% de los encuestados).

En ese sentido, «las condiciones de cursado y evaluación no pueden ser iguales para un estudiante que solo realiza actividades académicas, que para un estudiante que trabaja o tiene familiares a cargo».

Andrea cuenta: «Yo tengo tres hijos y bueno, he vivido violencia familiar y violencia de género. Entonces es como que tenía ganas de hacer algo por mí. (...) Por eso empecé la Universidad». Sin embargo, no siempre le es fácil «congeniar» los estudios con el cuidado de sus hijos. «Yo organizo todo en mi casa con mis hijos, para que no les falte nada (...)». Por eso resalta la importancia de este programa:

Yo me adherí al sistema de padres y madres trabajadoras. Quizás vos no tenés tiempo para rendir en la primer fecha donde rinden todos los chicos entonces te dan otra fecha más que, por lo general, estas fechas son como dos o tres meses más adelante. Entonces vos te podés poner un poco más al día.

Una política desde el Gobierno provincial: el Boleto Educativo Gratuito

Las y los estudiantes reconocen el lugar que tiene la Beca Ingresantes, al tiempo que manifiestan la importancia de su articulación con otros «apoyos» como el Boleto Educativo Gratuito (BEG), política de transporte implementada por el Gobierno de la Provincia de Córdoba desde el año 2012.

Los beneficiarios del BEG son estudiantes regulares, docentes en actividad y personal de apoyo que preste servicios en los establecimientos pertenecientes a las instituciones educativas públicas de gestión estatal y de gestión privada con aporte estatal que integran el sistema educativo público en la provincia tanto en nivel inicial, primario, secundario y superior; también para los estudiantes de las universidades públicas radicadas en la provincia.

El beneficio comprende servicios urbanos, suburbanos e interurbanos de jurisdicción provincial y para sostenerlo es necesario acreditar la condición de regularidad en los estudios en cuestión.

Elena reconoce: *«Por suerte los abonos [se refiere al BEG] me permiten viajar. Tengo el boleto educativo gratuito que viene de Río Tercero hasta acá, y para ir cuando estoy en la casa de mi mamá también tengo el urbano digamos, así que ¡eso me permite ir!»*. Andrea, por su parte, sostiene: *«Tengo el boleto educativo. Así que viajeo con eso»*.

Reflexiones finales

En entrevistas en profundidad, ingresantes a la UNC a los que hemos entrevistado dan cuenta de aquellas políticas, programas y acciones encaradas desde distintos estamentos que les permitieron pensar y asumir la posibilidad de comenzar sus estudios superiores.

Así aparecen, por un lado, acciones tendientes a generar o fortalecer un vínculo entre la escuela secundaria y la Universidad, poniendo una vez más de manifiesto que el estudio universitario como horizonte posible comienza a construirse incluso antes de acceder al nivel superior. En este marco, la Muestra de Carreras aparece de manera recurrente como facilitadora de información sobre las posibilidades de habitar la universidad, ya sea dando cuenta de la diversidad de la oferta académica así como de los aspectos que implica la vida universitaria. Por otro lado, el Programa Mayores de 25 permite que el ciclo secundario incompleto no actúe como un obstáculo para el ingreso a estudios superiores ya que esta propuesta otorga la posibilidad de rendir una evaluación que habilita el ingreso a la Universidad.

El Programa de Becas para Ingresantes y el Boleto Educativo Gratuito aparecen, en tanto, como medidas inclusivas que ayudan fundamentalmente desde lo económico a la continuidad de los estudios.

A su vez, acciones que contemplan la diversidad de perfiles y lo que ello implica –como la necesidad de adecuar los regímenes de cursado para aquellos estudiantes que trabajan o tienen familiares a cargo– son también reconocidos y valorados.

Es importante señalar que las y los ingresantes becarios resaltan la importancia de la complementariedad entre estas distintas iniciativas: una cubre apuntes, otra el comedor, otra la movilidad, otra contempla su realidad de ser madres/padres y trabajadores al mismo tiempo que estudiantes.

Finalmente queremos destacar que sabemos que estas acciones que facilitan el acceso no garantizan, por sí solas, la inclusión plena, tampoco la permanencia ni el egreso de la Universidad, pero para muchas y muchos estudiantes en situación de vulnerabilidad económica y social –tal como vimos– son la condición indispensable que les permite imaginar, pensar y asumir la posibilidad de continuar sus estudios.

Bibliografía

- Bottinelli, Leandro y Sleiman, Cecilia (2017). «El sistema universitario argentino. Un mapa en expansión». En *La universidad que supimos conseguir*. Buenos Aires: Le Monde Diplomatique y Universidad Pedagógica Nacional.
- Duro, Elena; Volpi, Mario y Contretaras, Daniel (2010). «La enseñanza secundaria en la región Logros y desafíos». En *Educación Secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*. Buenos Aires: Unicef.
- Guadagni, Alieto (2017). «Nuestra escuela secundaria está muy lejos de la igualdad de oportunidades». *Centro de Estudios de Educación Argentina*, Año 6, N° 62, septiembre. Buenos Aires: Universidad de Belgrano. [En línea] <http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/8519> [Consulta: junio de 2018].

- Gutiérrez, Gonzalo Martín & otros (2014). *El nivel secundario en Córdoba: análisis de sus tendencias y transformaciones: 2003-2013*. Córdoba: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) y Alaya Servicio Editorial. [En línea] <http://www.uepc.org.ar/conectate/publicacionespdf/instituto-UEPC-secundaria.pdf> [Consulta: junio de 2018].
- Mónaco, Julián (2016). «Universidad: ingreso y gratuidad». *La educación en debate*, N° 40, mayo. Buenos Aires: Universidad Pedagógica.
- Mónaco, Julián (2017). «Primera generación de estudiantes. ¿Por qué yo no?». En *La universidad que supimos conseguir*. Edición especial, agosto de 2017. Buenos Aires: Le Monde Diplomatique y Universidad Pedagógica Nacional.
- Rinesi, Eduardo (2013, 28 de mayo). «Ecos de una tradición». *Página 12*. [En línea] <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-220959-2013-05-28.html> [Consulta: junio de 2018].
- Secretaría de Asuntos Académicos (2017). «Encuesta a Aspirantes de Carreras de Grado y Pregrado 2017». [En línea] <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Informe%20Encuesta%20Aspirantes%20%202017.pdf> [Consulta: junio de 2018].
- Terigi, Flavia (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, Flavia (2011). «En la perspectiva de las trayectorias escolares. Comentario del Capítulo 3 del Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina». *Lecturas Posibles*. SITEAL, UNESCO, OEI. [En línea] http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/SITEAL_Atlascap3_20110916_Terigi.pdf [Consulta: junio de 2018].
- Universidad Pedagógica Nacional (2016). «El observador». Dos-

sier del *Observatorio Educativo*, Año 3, N° 6, agosto de 2016. Buenos Aires. [En línea] <http://observatorio.unipe.edu.ar/attachments/article/10/LEN%2010%20UNIPE.pdf> [Consulta: junio de 2018].

Resoluciones y ordenanzas UNC

Resolución HCS 409/00. Honorable Consejo Superior UNC.

Ordenanza HCS 13/08. Honorable Consejo Superior UNC.

Resolución HCS 474/14. Honorable Consejo Superior UNC.

Ordenanza HCS 3/15. Honorable Consejo Superior UNC.

Disponibles en: <http://www.digesto.unc.edu.ar>

Trayectorias y experiencias estudiantiles en el ingreso a la universidad: sobre tensiones en la «inclusión»

Carla Falavigna

Marcos Luna

María Emilia Echeveste

Paula Sarachú Laje

1. Acerca del funcionamiento cotidiano de las políticas de inclusión orientadas a sectores populares en la UNC

«¿Cómo resolvemos la tensión entre las políticas de inclusión y la calidad académica?», preguntó en voz alta una profesora, en medio de una reunión entre algunos docentes, estudiantes de distintos años y un funcionario de la gestión institucional, en una facultad de ciencias humanas¹. La reunión tenía por objetivo comenzar a revisar el régimen de alumnos y delinear un nuevo régimen específico para alumnos trabajadores. «Yo he hecho toda mi carrera como empleada administrativa y de comercio –se atajó la docente–, ¿cómo no voy a querer que los que trabajan puedan acreditar? Pero hay que ser equitativo en las oportunidades educativas que se dan. Yo necesito diferenciar entre quienes se comprometen y quienes no lo hacen; y si no tengo asistencia, ni calificación ni evaluación...». La dificultad, puesta en estas palabras, se ligaba a la posibilidad de un régimen estudiantil que no exija asistencia.

Más allá de este escenario, el problema que aquí se planteaba nos reenvía a una polémica social –y una controversia, en

¹ Modificamos los nombres de instituciones y personas para preservar sus identidades.

términos de Latour² (2008)– que alcanzó a la UNC y a muchas otras universidades durante los años de gobierno kirchnerista y que se plantea con nuevas manifestaciones en la actualidad; especialmente a partir de los cambios de gobierno a nivel estatal y al nivel de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). «La política universitaria del kirchnerismo, por su parte, tuvo como prioridad la inclusión social», señalan en *Le Monde Diplomatique*, y agregan:

Con ese eje, se crearon o nacionalizaron 21 universidades en todo el país con fuerte articulación con el entramado local y se desarrollaron programas de becas y estímulos estudiantiles. Aunque en esos años no se reemplazó la LES, tarea que ahora quiere encarar la gestión actual, se logró introducir una reforma que concebía a la educación superior como derecho y garantizaba su gratuidad y acceso irrestricto (Garbarino, 2017: 3).

La inclusión social, encarnada en políticas, discursos, instituciones y prácticas cotidianas, es uno de los polos de esta controversia. En cuanto al despliegue de esta en el ámbito de la academia, las políticas de inclusión forman parte de un eje mayor, que es la democratización de la universidad, y que a su vez se desdobra en una dirección interna y otra externa (Chiroleau, 2016). En su cara interna, la democratización tiene que ver con la composición del cogobierno y la representación de los distintos claustros; mientras que en su cara externa se trata de la búsqueda de una mayor representación social de las diferentes clases sociales al interior de la institución. Es en este segundo punto donde el debate académico se afina, puesto que a medida que se complejizaron las políticas de inclusión, también se tornó visible que no es suficiente con extender derechos (de acceder a estudios superiores, en este caso), sino que la inclusión también pone en

² Latour en su libro *Reensamblar lo social* amplía acerca de la noción de «controversia».

juego exigencias de democratización de «segunda generación» (Chiroleau, 2016): además de garantizar el acceso, resulta necesario que los/as ingresantes alcancen «buenos resultados» (que puedan permanecer y egresar). Es decir, un trabajo en torno a reducir las desigualdades sociales que funcionan como ventajas educativas para ciertos sectores sociales y como desventajas para otros. En estos términos, la relación entre inclusión y calidad presenta nuevos matices, ya que una inclusión realmente democratizadora debe ser capaz no sólo de universalizar el acceso sino de garantizar educación de calidad para todos, trabajando sobre la desigualdad de tratamientos.

Ahora bien, trayendo la política al cotidiano de la UNC, el acceso de estudiantes que antes no alcanzaban estudios superiores es un tema de discusión que presenta problemas de distinto tipo. Por una parte, en el orden de las prácticas docentes, dificultades como las que planteaba aquella docente que quería incluir pero también distinguir entre quiénes se comprometían y quiénes no. Por otra parte, las políticas de inclusión también suponen mucho trabajo en su implementación: «Fuimos probando dispositivos, fuimos probando momentos del año y también vinculado a los recursos que iba habiendo en cada momento y cómo esas experiencias fueron creciendo», nos decía Ana, una trabajadora de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE³) de la UNC, desde donde se diseñan, implementan y evalúan muchas de las acciones relacionadas con la inclusión social. En el 2008 hubo un cambio importante, nos decía ella, ya que la UNC creó un «nuevo tipo de beca», la «beca para ingresantes», que se otorgaría valorando las condiciones socioeconómicas de los postulantes. Por primera vez la UNC otorgaba becas a personas que no eran universitarias en el momento de obtener el beneficio. Esto trajo apa-

³ La UNC cuenta, por un lado, con una SAE correspondiente al Área Central con impacto sobre toda la UNC. Por otro lado, cada unidad académica cuenta con su propia SAE. En este escrito, cada vez que mencionamos a la SAE nos referimos a aquella vinculada al Área Central.

rejada la creación del programa de becarios ingresantes, con el objetivo de implementar «acciones de acompañamiento», pues empezó a hacerse evidente que no bastaba con la ayuda económica. Dicho programa, inicialmente a cargo de una sola persona, fue incorporando progresivamente nuevos/as trabajadores/as e incluso una incipiente articulación entre la SAE y la Secretaría de Asuntos Académicos (SAA), particularmente a través de un nuevo programa: el Programa de Ingreso a la Universidad.

Por otra parte, también fue importante el aporte de fondos desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) a través del programa Acciones Complementarias; recursos que en el caso de la UNC eran enviados a las facultades, quedando a criterio de cada unidad académica cómo emplearlos para favorecer el ingreso y la permanencia de todos/as los/as que percibían algún tipo de beca. Tras conflictos entre la SPU, la SAE y las distintas facultades sobre el uso y destino de los fondos, la SPU decidió en los últimos años que sea la SAE-central quien esté a cargo de la coordinación general del programa:

De la mano de esa tendencia a la universalización de becas, es que el programa [de Acciones Complementarias] también se amplió y ahí *cayó en manos del área central*, porque antes lo implementaban las facultades, y eso nos permitió darle como un impulso a esto que desde el 2011 venía siendo una experiencia de intentar acompañarlos [a los becarios/as ingresantes] (Entrevista con trabajadora de la SAE).

Al hacer referencia al desarrollo del programa a lo largo del tiempo, podemos ver cómo las políticas de inclusión se van transformando en el hacer cotidiano de quienes las llevan adelante y, de esta manera, también las producen. En esta dirección, el *acompañamiento* desarrollado desde el área central en los últimos años fue incorporando la dimensión académica o pedagógica, y no sólo la contención afectiva y social, algo que se relaciona con la complejización de dispositivos de ingreso, permanencia y egreso, antes reducidos a lo pedagógico-curricular (Lenz, 2016). Al refe-

rirse a ello, nuestra interlocutora puso el foco sobre una cuestión crucial en su trabajo, que es la articulación *con las facultades*. Sin decirlo directamente, nos dejaba ver que su trabajo cobró impulso –cuando el programa de Acciones Complementarias pasó al área central– al mitigarse algunas de las dificultades cotidianas asociadas con la articulación entre el área central y las diversas facultades, los diversos estilos institucionales y docentes, y las respectivas normativas de los cursos de ingreso, donde «ha habido avances y retrocesos a lo largo de los años».

Al mismo tiempo, la implementación de las políticas de inclusión también se juega en la articulación *dentro del área central*, entre distintas secretarías o divisiones. Así como el trabajo conjunto entre SAE-SAA en un inicio –no exento de dificultades y tensiones– tuvo efectos sobre las tareas concretas de acompañamiento, en el escenario actual y con la llegada de un nuevo gobierno a la UNC, se producen transformaciones en las relaciones entre los equipos de trabajo y en su conformación. Las «formas de trabajo» y las «perspectivas» de quienes están a cargo de implementar las políticas son fundamentales, afectan y definen las acciones de acompañamiento y las relaciones entre becarios-estudiantes y trabajadores. Esto es lo que Ana sabe cuando reconstruye su historia y es parte de los problemas que experimenta actualmente en un escenario relacional en movimiento.

La inclusión, entonces, es el signo de una serie de políticas estatales que promueven la educación superior como un derecho y el foco de un debate académico. Pero también es un problema cotidiano en las aulas para los/as docentes; una actualización de las tensiones entre las tendencias selectivas y meritocráticas contra la tradición plebeya de las instituciones universitarias argentinas (Carli, 2012); y un conjunto de dificultades en la articulación al interior del área central y entre esta y las facultades a la hora de crear e implementar las acciones que dan cuerpo a las políticas y programas concebidos desde este eje. Partiendo de este punto, nos preguntamos: ¿Cómo viven los destinatarios de estas políticas sus experiencias de ingreso a la universidad? ¿Cuá-

les son los avatares de los becarios ingresantes a la UNC? ¿Cómo se relacionan sus vivencias con estas distintas tramas en las que se realiza la «inclusión»?

2. «Yo empecé la universidad porque comencé el año pasado en el proyecto de mayores de 25 años»

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC), que sostenemos todos los argentinos, viene haciendo un esfuerzo para mantener la estructura que de alguna manera asegura o garantiza el derecho de todos de acceder al sistema universitario. (...) la Ley de Educación Superior, aprobada en 1995 (y vigente desde 1996), establece que, de manera excepcional, aquellos ciudadanos que no tengan el secundario completo y sean mayores de 25 años pueden ingresar a una casa de estudios, siempre y cuando rindan un examen de competencia que reglamenta cada institución. Pero lo excepcional, en este caso, no debería dejar de serlo. Porque lo normal, en materia educativa, debe seguir siendo que todos puedan acceder al sistema universitario con el secundario completo⁴.

Bajo el entretítulo de «Esfuerzo», y con estas líneas, cierra la nota uno de los diarios de mayor tirada de la capital cordobesa.

En el ámbito de la UNC, durante los años 2014 y 2015 se diseñaron materiales de estudio y se implementaron tutorías académicas a cargo de docentes en cada área disciplinar para acompañar a los estudiantes del Programa Mayores de 25 en los desafíos que plantea el estudiar en la universidad (Biber, Colafigli, Gabetta Fontanella, Garavagno, Maina, 2017). Sin embargo, la nota de diario que aquí recuperamos echa luz sobre diferentes imágenes sociales acerca del acceso a la universidad a través de esta vía. Aquí entran en tensión los avances en políticas de inclu-

⁴ Artículo publicado *La Voz del Interior* el 07/09/2017 en el segmento Ciudadanos. [En línea] <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/un-enorme-desafio-humano-e-institucional>

sión educativa y la polémica social que genera que más ciudadanos accedan a estudios superiores. Sin embargo, el problema no sería la democratización del ingreso a la universidad y que con ello más personas ingresen, sino que determinadas personas sean las que puedan acceder: adultos y jóvenes con secundario incompleto, sectores populares, primeras generaciones de universitarios, trabajadores, madres con hijos a cargo, personas con capacidades diferentes.

La inclusión pareciera despertar un revuelo social. El discurso colectivo no logra desprenderse de la necesidad de pedirles un plus de esfuerzo a aquellas personas que parecieran «favorecerse» con programas que permiten otros modos de acceder a la universidad, dejando de lado que se trata de derechos y que deben ser garantizados para todos.

Analía ingresó a la universidad a través del Programa Mayores de 25 y con beca de ingresantes de la UNC. Usando el boleto educativo, recorre cuatro días a la semana los 40 kilómetros que separan su casa de Córdoba capital, para estudiar Trabajo Social, elección que fue construyendo a base de «muchos recuerdos de trabajadoras sociales» que hablaron con ella. «Siempre me han atendido trabajadoras, de chica porque era pobre, de grande por la violencia de género». A sus 33 años y con tres hijos que le *sacan canas azules*, Analía comienza su recorrido por la universidad rindiendo sus primeros parciales bajo el régimen de padres y madres trabajadoras y continúa la carrera aun cuando su grupo más cercano de compañeras fue abandonando.

Por más que a su actual pareja «mucho no le gusta que estudie» ella confronta el mandato de género: «a él le gusta no sé, que no... que estuviera más tiempo en mi casa». Analía disfruta de los momentos en los que tiene para estar sola, y viajar a Córdoba para estudiar le brinda esa posibilidad... «¿sabés qué? Si no se la banca que se vaya... yo te digo que nunca más nadie va a decidir por mí. Yo voy a estudiar y punto».

Estudiar en la universidad es vivido por muchas personas como algo más que acceder a una formación académica. «A mí

me pasó que me marginó mucha gente por no tener el secundario, y ahora cuando sepan que estoy anotada a la universidad es como que ellos te ven de otra forma», nos comentó otra estudiante del Programa Mayores de 25. Analía, por otro lado, decía que la universidad le permitió tener otra *mirada*:

Antes cuando empecé tenía una mirada, quizás muy cerrada. Desde que empecé a cursar en la facultad, mirando otras, escuchando a otras personas, que saben todo eso. Es como que uno ya tiene otra mirada, una mirada diferente... Es como que venir acá te abre la cabeza, te abre...

Por otra parte, ser adulto en la universidad trae consigo obstáculos en el oficio de estudiante universitario. Para Analía no tener «tecnología en su casa» –porque en su pueblo la conexión a internet es débil y costosa– también se presenta como una dificultad, ya que «la mayoría de los chicos se comunica ahora por Whatsapp, entonces es como... Es como que todo lo que es ahora tecnología es fácil...». Por eso piensa poner un quiosquito en su casa para generar otros ingresos y comprarse «una computadora, una impresora, pagar internet en casa, cosas para estudiar», ya que «acá se usa mucho el aula virtual».

Raquel, al igual que Analía, es becaria ingresante de la UNC. Si bien asistió a la charla sobre Mayores de 25, se preguntaba: ¿para qué iba a hacer el examen para ingresar sin el título del secundario si era una sola materia? Sin embargo, Raquel, con cinco hijos y 53 años, decide terminar el secundario y emprender su recorrido universitario.

Su interés por estudiar surge de colaborar en «un grupo de la facultad que estaban dando los talleres de orientación laboral a la problemática de género. Entonces estimulaban mucho a las mujeres el tema del estudio». Esta experiencia le permitió a Raquel considerar «que las puertas estaban abiertas», sensación compartida con Analía.

Su edad hace que Raquel «no quiera estar perdiendo el tiempo», «o sea no quiero estar jugando. La intención mía es aprenderlo y tener una profesión, a pesar de la edad que tengo», y como estrategia participa de todas las clases de consultas y pre-cursos que brinda la Facultad de Lenguas, unidad académica en la que está inscripta, reconociéndose como «la única adulta dentro de la comisión».

Estudiar le impide tener un trabajo en relación de dependencia ya que «cuando estoy con época de parciales no puedo hacer otra cosa», por ese motivo piensa micro emprendimientos para ayudar a su marido que, sin terminar el secundario, trabaja para la construcción. Vender empanadas, coser y hacer delantales, tejido; aunque aclara: «lo que se pueda vender, se vende, pero en épocas de parciales todo eso lo dejo de lado».

Estudiar es para ella una forma de no quedarse afuera del sistema laboral, «Porque conseguir trabajo a mi edad es muy difícil a lo que yo hacía, administrativa». Para ser empleada en relación de dependencia, «a mi edad ya no consigo, y si consigo son sueldos muy bajos en una forma muy precaria». Al igual que manifiestan otros estudiantes adultos del Programa Mayores de 25, la universidad tiene valor porque genera una posibilidad en un contexto de exclusión: *«Esto es importante porque nos ayuda a poder dar un paso para que nos insertemos en la sociedad porque estamos fuera de la sociedad y yo estoy con una edad que estoy fuera de todos los sistemas»*⁵.

El ingreso a la universidad es vivido de diversas maneras por estudiantes de sectores populares. La condición de clase y el clivaje etario son algunos elementos para pensar las contingencias de la inclusión universitaria pero de ninguna manera son los únicos. El hecho de poder vivir esa experiencia universitaria no queda comprendida únicamente en la idea de movilidad social. No sólo se estudia para conseguir mejor trabajo, ganar más dine-

⁵ Registro del equipo de Tutorías de la UNC (2014-2015) que acompañó el programa «Mayores de 25».

ro o poder tener una mejor forma de vida. Lo académico, lo social, lo cultural, lo económico se mueven y se movilizan en los ingresos de estos «nuevos» estudiantes en la universidad.

3. «Ingresar mal»: modalidades de ingreso a la universidad y relación con el conocimiento

«Había un montón [de estudiantes] que estaban llorando porque era como el segundo año que ingresaban mal», nos cuenta una estudiante al rememorar la situación de examen en el ingreso a la carrera de Derecho⁶ de la Universidad Nacional de Córdoba, donde muchos chicos salían del aula llorando porque, tras intentar varias veces, habían desaprobado el parcial recuperatorio, quedando afuera de la carrera «elegida», por segunda o tercera vez consecutiva. «Te evalúan más difícil (...) por ejemplo hacés la actividad que te vale cuatro puntos, el segundo te vale dos y el otro te vale seis, vos te equivocás en uno, y te restan puntos de los otros (...) así nunca iba a llegar». Jessica relata de esta manera las dificultades vividas en instancias de evaluación, aludiendo a que con el sistema que utilizan para corregir los exámenes se restan puntos por cada respuesta incorrecta. Continuando con su relato, asegura que a ella no le fue bien en el primer parcial porque no estudió «bien», «yo estoy segura que no estudié bien, ahora tengo que ponerme las pilas y estudiar bien (...) lo que pasa es que yo me fui de viaje y justo llegué cuando empezaba». En esta facultad, en las inscripciones de diciembre los ingresantes deben comprar «el apunte» para estudiar, solos, durante enero, pues en la primera semana del cursillo se les tomará el primer parcial. Los estudiantes llegan a la primera evaluación, en esta nueva institución, sin conocer a sus docentes, sus compañeros, y teniendo que idear, en soledad, estrategias de estudio. Si bien Jessica adelanta que se pondrá «las pilas» para estudiar y cree que aprobará, ter-

⁶ Coloquialmente nominada Abogacía.

mina una de las entrevistas diciendo «llego a rendir mal el jueves, el año que viene en diciembre me vuelvo a anotar» y comienza otra diciendo «la verdad que no me veo [en la facultad]».

Diana, otra estudiante que intentó ingresar a la carrera de Abogacía, dice: «esta carrera es muy difícil para alguien como yo⁷», «es muy pesada para mí, hay que estudiar mucho», y agrega: «encima el centro de estudiantes nos confundió más», refiriéndose a las instancias de apoyo (en el estudio) que ofrece el centro para los ingresantes. Diana, relata:

Nos daban preguntas como en los parciales pero después íbamos a los exámenes con la profe y las preguntas eran mucho más difíciles (...) los chicos del centro te explicaban con nuestras palabras, pero después me fue mal (...) cuando quisimos ver los parciales, la profesora nos trató re mal, y no nos dejó verlos, nos dijo de todo, yo me fui porque si no le iba a terminar contestando mal, me conozco.

Por otra parte, en la entrevista con Ana, la trabajadora social de la SAE, aparece la Facultad de Derecho como:

expulsiva y discriminadora (...) los becarios me cuentan que a veces gastan el primer estipendio de la beca en comprarse alguna camisa o buzito para ir a rendir los primeros parciales, porque sienten que los profesores y sus mismos compañeros los miran mal, no sé si alguien los mira mal pero claramente ellos se sienten menos.

Por otro lado, Analía, a quien presentamos en el apartado anterior, nos decía:

En la facultad encontré amigos, gente buena... y encontré bueno, como que todo un sistema armado (...) está todo hecho

⁷ Diana proviene de una escuela secundaria pública ubicada en una zona urbano-marginal.

para que el estudiante venga y estudie (...) es como que te facilita un montón de cosas. Siempre hay alguien que te ayuda (...) es como que venía a encontrar un mundo nuevo y la verdad es que es gratificante encontrarse con gente así y con este círculo que está todo preparado para que uno tenga mayores posibilidades de estudiar. Es gente muy buena acá (...) muy familiar (...) inclusive los chicos del centro de estudiantes, siempre te da una mano en todo lo que necesites, te re ayudan.

Si bien en agosto aún no había rendido parciales por su problema de cervicales, durante el segundo cuatrimestre sí pudo rendir gracias al «*sistema de padres y madres trabajadoras*»⁸, régimen que habilita a los estudiantes la posibilidad de rendir en otras fechas alternativas los exámenes, «... estas fechas son como dos o tres meses más adelante entonces vos te podés poner un poco más al día». La trabajadora social encargada del proyecto becarios ingresantes, citada anteriormente, nos cuenta:

el régimen padres y madres trabajadores en donde mejor funciona es en Trabajo Social, porque sigue dependiendo de la absoluta voluntad de los docentes que tienen de acomodar cronograma, tener otro ritmo para corregir, etc., salvo en Trabajo Social los docentes se quejan todas las veces. En realidad, en Trabajo los docentes también se quejan pero tienen la convicción política de que hay que hacerlo y lo implementan. Incluso, los estudiantes que se adhieren tienen más beneficios de los que están reglamentados (...) se agradece mucho el buen trato... o porque en el mismo ámbito han sido muy maltratados o porque suponen serán maltratados... o subestiman algunas dificultades a veces o las sobrestiman, los profes en el secundario a veces les dicen que serán un número y vienen a ser un número... entonces vos les decís hola ¿cómo estás? y es un mundo.

⁸ A nivel universidad se reglamenta en 2014, dando dos años de plazo a cada facultad para su implementación.

Tomamos el caso de estas facultades como contrapunto para poder pensar en diferentes «modalidades de ingreso», donde se juegan particularidades pedagógico-curriculares, cuestiones reglamentarias, tiempos, requisitos para la inscripción, estilos de pensamiento de cada unidad académica, y también estilos vinculares; elementos todos que posibilitan diferentes experiencias de ingreso.

A su vez, emergen dentro de las facultades otros actores intra-institucionales que también proponen y atraviesan el ingreso de estos jóvenes, como por ejemplo los centros de estudiantes. En ambos casos, aunque con modalidades diferentes, aparecen los centros de estudiantes de las diferentes facultades como actores que acompañan el ingreso de los estudiantes. No sólo en cuanto a ayudarlos a comprender las lógicas institucionales universitarias sino también en cuanto al estudio. Los centros de estudiantes aparecen como una estrategia bisagra que «sirve» en relación a cómo los estudiantes resuelven el cómo estudiar (grupos de estudio). Aparecen con diversos grados de articulación con la institución –y esto nuevamente varía en el caso de cada facultad–: ¿cómo funciona y qué produce? ¿Por qué se da este tipo de articulación? ¿Qué habilita y qué oculta? Sostenemos, a modo de hipótesis, que en algunos casos habilita una relación de evasión y oculta un desplazamiento de la responsabilidad de la enseñanza desde los docentes a estudiantes que terminan asumiendo la responsabilidad de educar a sus pares. En la complejidad entre la calidad que requieren los exámenes de ingreso y las propuestas que se hacen desde estos espacios intra-institucionales para trabajar la relación con el conocimiento, quizás en estas instancias de apoyo se dan respuestas acabadas, fáciles, que colaboran con la construcción de *atajos* a emplear por parte de los estudiantes. Se empiezan a poner en juego (con estos centros de estudiantes que «hacen el juego a las faltas») cuestiones que se van naturalizando e impiden poner en cuestión algunas dinámicas en relación al rol de los docentes, de las responsabilidades, etc. («se van cubriendo baches») alrededor de la relación con el

conocimiento. Sin embargo, valga la paradoja, desde las entrevistas aparecen como un actor clave –a veces el único– que aloja a los estudiantes, que los hace sentir parte.

Cada una de las unidades académicas pone en marcha (o no) acciones concretas para intentar compensar las desigualdades existentes en el punto de partida. Las estrategias que despliegan las facultades para recibir a sus estudiantes nos siguen dando pistas sobre tensiones en la inclusión, cómo se entiende, a quiénes se busca incluir y cómo se los incluye.

A estas tensiones intra-institucionales se le suman otras vinculadas a políticas más generales, como es el caso del programa de acciones complementarias⁹.

Nos cuenta la trabajadora social de la SAE:

Fue una herramienta desde el área central para disputar e interpelar a las facultades en sus modalidades de ingreso, coordinar acciones en conjunto ya te pone en situación de tener algunos debates... nos puso en relación al área central con las facultades, relación a veces imposible o inexistente. Lo primero que hicimos fue un mapeo acerca de cuáles eran las problemáticas en torno al ingreso y las potencialidades. En función de eso se resolvieron acciones en cada caso [refiriéndose aquí a cada facultad], se intentó estandarizar para que en todos los casos hubiese espacios de acompañamiento educativo, en algunos casos se fortaleció lo que tenían y en algunos otros fue desde punto cero.

Este programa de acompañamiento educativo, denominado «acciones complementarias» tomó diferentes formatos, según cada facultad, y es en estos matices por facultad donde también

⁹ El programa «acciones complementarias» fue una política de inclusión llevada adelante por la Secretaría de Políticas Universitarias e implementada por cada universidad nacional del país para acompañar el ingreso a la universidad de jóvenes de sectores populares. Si bien se venía implementando con anterioridad, fue durante el 2015 que pasó a gestionarse desde el área central de la UNC, pues antes dependía de cada unidad académica.

pueden observarse particularidades en torno a cómo se pone en juego la inclusión en las distintas unidades académicas.

Las experiencias de jóvenes de sectores populares en los ingresos a la universidad se suceden sobre un terreno arenoso donde entran en tensión estos sistemas de cursado, de exámenes, el trato de los profesores y sus diferentes modos de dar clase y acercarse a los alumnos, con las relaciones con el conocimiento construidas en las trayectorias de los estudiantes y sus modos de percibirse/proyectarse en la continuidad de los estudios superiores. El problema radica en leer la exclusión en términos individuales, y esto sería lo que ocurre cuando Diana dice: «esta carrera es muy difícil para alguien como yo».

Charlot plantea que la relación con el saber es relación consigo mismo y contiene una dimensión identitaria: «aprender tiene sentido en relación a la historia del sujeto, sus expectativas, sus antecedentes, su concepción de la vida, su relación con los otros, la imagen que tiene de sí mismo y aquella que quiere dar a los otros» (Charlot, 2007: 117).

Siguiendo a Ortega, en este artículo, cuando hablamos de *relación con el conocimiento* referimos a la relación que, en este caso, los jóvenes construyen – aunque tal construcción no es consciente ni voluntaria– con los saberes y conocimientos escolares y académicos, considerando que estos se producen siempre entrelazados con los saberes de la vida cotidiana. La relación con el conocimiento es una relación que se construye mucho antes del ingreso a la universidad, es una relación que aunque es definitiva en este terreno, lo precede. Aquí, la escuela secundaria parece ser decisiva.

«También puede ser lo que uno sale del secundario y uno estudia más liviano (...) estudiaba pero no tanto...», nos cuenta Yanina poniendo en evidencia sedimentos de una escuela secundaria en donde los vínculos con el conocimiento fueron construidos desde *atajos* en términos de Ortega (2008). Ingresar a la universidad siendo de sectores populares. Ingresar siendo la/el primera/o en sus familias de origen. Ingresar con el peso de un fin

de la escuela secundaria con más de una dificultad. Ingresar con beca. Para estos jóvenes de sectores populares, al igual que para otros jóvenes, la universidad implica otra forma de conocer y, por lo tanto, en el plano del a-venir frente al inminente ingreso al mundo de la universidad se hace necesario romper con una trayectoria escolar previa de relación con el conocimiento, donde urge des-hacerse de los atajos aprehendidos en la escuela secundaria (aunque muchas veces en la universidad los atajos se sostienen adquiriendo formas más complejas).

Ahora bien, a esta incertidumbre que les genera eso que van nominando como «otra forma de conocer» se les suma –a estos jóvenes particularmente– el no tener las herramientas para des-hacerse de esos atajos, desandar esos atajos y aprender, o construir otros que les permitan aprobar¹⁰. La diferencia entre los jóvenes de sectores populares y los jóvenes de sectores medios-altos, es que estos últimos cuentan con otras estrategias (de evasión) para sortear las dificultades (académicas) en el ingreso.

Estos becarios no saben cómo hacerse un lugar en la universidad, les cuesta imaginarse allí y muchas veces, como veremos, construyen expectativas de continuidad ligadas al inminente abandono.

En los estudiantes de franjas sociales desfavorecidas prevalece una imagen sobre sí mismos negativa y bajas expectativas sobre el éxito escolar, sobreviene, en consecuencia, la sospecha de un «fracaso». Este temor que funda una desconfianza sobre las propias capacidades es un factor clave en el desempeño académico. A su vez, los docentes y la institución validan esta construcción. «Las señales que reciben los jóvenes respecto de si son capaces de aprender y tener un buen desempeño, se traducen en ‘esperables’ que, cual profecía autocumplida, la mayoría de las ve-

¹⁰ Desde el equipo de investigación hemos visto que en sectores medios y medios-altos, también algunos jóvenes construyen estrategias de evasión y rodeo al conocimiento, sólo que, en general, estos aprenden también las herramientas para reproducirlos –dándoles nuevos formatos– en la universidad y así continuar en la universidad. En sectores populares no se cuenta con esta «ventaja».

ces, se hacen realidad. Se trata de una sospecha de los otros que, a la vez, se hace propia» (Falavigna, 2017: 156).

Algunas jóvenes llegan al ingreso, a ese *mundo nuevo* que es la universidad, anticipando su posibilidad de no continuar, porque no se ven, porque no entienden qué les piden, porque no estudiaron lo suficiente, porque «en el secundario era distinto». El ingreso parecería vivirse como un escenario donde la incertidumbre, que ya estaba presente a la hora de «decidir» si seguir estudiando, ahora se hace ostensiva. Los relatos de las y los estudiantes nos permiten avizorar la construcción de un posible abandono, un dejarse ir antes de comenzar. «(...) tengo pensado empezar a vender así como un quiosquito algo de paso, como para ver si puedo generar otros ingresos, viste. Pasa que buscando un trabajo estudiando... no podría estudiar, *no voy a poder seguir estudiando*». La relación con el conocimiento se va construyendo desde la sospecha del «*no voy a poder*», mientras que las «certezas» de haber obtenido la beca y haber ingresado van quedando atrás como circunstancias que, ahora, van cediendo terreno a la incertidumbre.

4. La complejidad de incluir-se. Algunas ideas para seguir pensando

A través del último período de investigación, pudimos explorar algunas dimensiones que consideramos centrales para comprender la problemática de la inclusión de jóvenes y adultos de sectores populares en la UNC: prácticas docentes y experiencias y trayectorias de estudiantes ingresantes, en un entramado de políticas públicas ligadas a la inclusión social y educativa.

En el ingreso a la universidad se ponen en juego recorridos escolares previos que, en tensión con prácticas institucionales heterogéneas, potencian condiciones de fragilidad en la relación con el conocimiento. Estas condiciones, junto con factores –en términos de distribución desigual de capitales económicos y so-

ciales—, se conjugan con políticas de inclusión más generales definiendo en algunos el abandono y en otros casos evitándolo.

Algunas políticas de inclusión, llevadas adelante durante los últimos años en la UNC, generaron mayores posibilidades de acceso de los sectores populares a la universidad, pero en muchos casos no funcionaron porque se fueron chocando con disposiciones cognitivas de estudiantes y docentes, que no son ajenas a una trama social en la que el conocimiento escolar parece alejado de la vida de las personas.

En las percepciones de los ingresantes becarios aparecen las tensiones entre ingreso e inclusión leídos y vividos en términos de capacidades o dificultades personales, individuales. A su vez aparecen nombradas ciertas políticas sociales, económicas (como el boleto educativo, el Progresar), y algunas estrategias institucionales de la UNC y prácticas docentes (de acompañamiento académico y social) que, aunque no sean identificadas por ellos de tal manera, contribuyen a generar condiciones favorables (aunque no suficientes) para ingresar a la universidad. Las tensiones entre trayectorias educativas, democratización universitaria, inclusión social y calidad académica, forman parte de una problemática social que es necesario tener en cuenta y trabajar en las aulas, y como política institucional general, para una real y progresiva democratización del ingreso a la universidad.

Bibliografía

- Biber, P.; Colafigli, L.; Gabetta Fontanella, E.; Garavagno, M.; Maina, M. (2017). «Experiencia de trabajo con mayores de 25 años sin título secundario en la UNC (2014-2015)». *VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano sobre Ingreso Universitario*. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Argentina: Libros del Zorzal.
- Chiroleau, A. (2016). «La democratización universitaria en América latina: sentidos y alcances en el siglo XXI». En D. Del Valle, F. Montero y S. Mauro (Comps.), *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. Buenos Aires: CLACSO - IEC CONADU.
- Falavigna, C. (2017). *Me voy para estudiar, estudio para volver. Un estudio sobre trayectorias educativas con jóvenes de una localidad del interior del sur cordobés: entre la universidad, el pueblo y el trabajo*. Tesis del Doctorado de Estudios Sociales de América Latina, orientación en Socio-antropología de la Educación. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. Director: Dr. Facundo Ortega. Noviembre de 2017.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Lenz, S. (2016). «Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización. Estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia». En D. Del Valle, F. Montero y S. Mauro (Comps.), *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. Buenos Aires: CLACSO - IEC CONADU.
- Ortega, F. (2008). *Saberes escolares y estrategias de evasión. Nuevos enfoques en educación*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.

Las relaciones de los estudiantes con el conocimiento en el proceso de construcción de la identidad estudiantil¹

Facundo Ortega

La inevitable pregunta que nos formulamos al hablar de escuela y sociedad tiene que ver con las dificultades para separar los conocimientos que se aprenden, se confirman o se desestiman en cada uno de esos espacios. Al mismo tiempo surgen interrogantes sobre la construcción de los significados sociales de esos conocimientos, su posible diversidad y también la posible construcción de dobles vínculos: vínculos institucionales, vínculos con el conocimiento. Saberes construidos en el sentido práctico, en mundos de vida con significados contradictorios, a veces opuestos que construyen relaciones ambiguas con el conocimiento y conocimientos también ambiguos.

La sociedad está inserta dentro de la escuela y forma parte de una compleja trama pero mantiene una relativa autonomía. Aún así la inercia social, dentro de la temporalidad, produce cambios donde el conocimiento pierde esa autonomía que se mantiene sólo en los niveles más altos de la formación científica. Es en esa imbricada relación entre el conocimiento y la relación con el conocimiento donde los sujetos sociales –en particular en sectores populares– hacen imposible que esos conocimientos puedan transformar los saberes cotidianos. Ellos ahogan el conocimiento y la autonomía de los conocimientos escolares.

¹ Una primera versión de mis reflexiones sobre esta temática pueden leerse en el artículo: «Las relaciones de los estudiantes con el conocimiento en el proceso de construcción de la identidad estudiantil», publicado en la revista *Trayectorias Universitarias* de la Universidad Nacional de la Plata.

En investigaciones personales desarrollé el concepto de «estrategias de evasión», esto es de la construcción social de la negación del conocimiento y de la evasión del conocimiento, prácticas infantiles y juveniles en oposición a lo escolar que impiden «saber qué se sabe». Las «estrategias», en este sentido, no se remiten a casos puntuales sino a trayectorias de vida, a sentidos prácticos, no explícitos.

En este punto los conocimientos escolares aparecen como una amenaza a la personalidad. La comprensión de un concepto puede ser un enemigo de su libertad. Jugar el juego del conocimiento nos retrotrae al peligro de ser absorbidos por el juego. Contrariamente a los «juegos» o a los deportes donde jugar el juego es ser libre, el conocimiento escolar se aproxima más a una amenaza.

El niño llega a la apropiación-construcción del lenguaje a través de un complejo trabajo de desambiguación.

Para que el lenguaje «tenga sentido» como sostuvo David Olson hace muchos años, siempre hace falta un acto de desambiguación. Los niños pequeños discuten—incluso a los dos años de edad— no sólo la referencia a la que alude una expresión sino también con qué otras expresiones se relaciona. Y los primeros monólogos de los niños—recopilados por Ruth Weir primero y posteriormente por Katherine Nelson y sus colegas del Grupo de Adquisición del Lenguaje de Nueva York— indican una tendencia a explorar y superar las ambigüedades del significado de los enunciados. El niño pequeño parece no sólo discutir el sentido en sus intercambios con los demás sino llevar los problemas planteados por esas ambigüedades a la intimidad de sus propios monólogos (Bruner, 1994: 74).

Pero la escuela a través de la institución de la obligación atrapa y queda atrapada rápidamente por un proceso opuesto de «ambiguación», esto es, no logra prolongar una actividad categorial (producción de sentido) inquisitiva que, sin separar saberes cotidianos y conocimientos escolares, profundice el proceso de

subjetivación. La temprana imposición del deber en una sociedad que se aleja progresivamente de las obligaciones produce rupturas y confusiones. Paradójicamente el control de la situación se produce a través de la evasión del deber/conocimiento a través de un debilitamiento de la actividad categorial en la dirección de una ruptura con los tiempos que exige conocer en pro de la inmediatez del saber, del sé, del ya lo sé o del no lo sé y no me importa.

La apropiación del sinsentido como una dimensión legítima del sentido (y del sentido común) bajo la forma de una fragmentación de los significados instituyen una distancia con los conocimientos escolares. Esa distancia a su vez forma parte de lo que Bourdieu llamó «el inconsciente de escuela» (Bourdieu, 2000), sistema de principios cognitivos naturalizados a través de las experiencias escolares que se prolongará hasta la universidad. «Estas estructuras cognitivas son el producto del trabajo de inculcación que lleva a cabo el sistema de enseñanza, pero también y sobre todo de la inculcación estructural sin intención ni sujeto, que se opera a través de la inmersión en un medio estructurado» (Bourdieu, 2000).

Pero esa desorganización tiene un orden, opera, actúa en un sistema de inmediateces compartidas de fragmentaciones organizadas en un orden temporal que conforman estrategias donde el sinsentido tiene un significado social. De allí la estrecha relación entre la construcción de la identidad, los saberes y los conocimientos.

El soporte social e histórico hace que ese niño o ese joven «desea», a veces por negación de su entorno, a veces motivado positivamente por él, «dejarse ir», olvidarse de sí en el juego. Pero sólo una identidad sólida –un ideal del yo fuerte en términos psicoanalíticos– permite al sujeto ejercer un control sobre ese compromiso, esto es «entrar» y «salir», «perderse» en el objeto sin perder su identidad. Pero la «identidad» como el «saber» no constituyen una substancia inmóvil y transitar esos compromisos con el juego implica transformaciones: saber algo no es poseer algo,

es poder hacer. El conocimiento exige que «uno» «se» juegue y ese jugarse aparece como un peligro para la identidad frágil, justamente porque puede apropiarse de una mirada distinta sobre el mundo y sobre sí mismo.

En esa condición el sujeto no hace sino subsumir los nuevos conocimientos a lo «ya sabido» o a lo que ya cree saber. Y este fenómeno no es exclusivo de los alumnos, los intentos de reforma curricular enfrentan y enfrentarán este problema que se agrava con la ligereza de las propuestas desde los responsables de las políticas educativas con los permanentes intentos de modificación que se yuxtaponen sin la menor investigación acerca de los procesos anteriores. Hacerse cargo de los conocimientos, responsabilizarse por ellos no es otra cosa que someterlos a una mirada crítica y asumirlos o no con las características que surjan de ella.

Compromiso, distancia y juego parecen oponerse pero sólo desde el sentido común.

Esta apropiación de la realidad exterior, en consecuencia del saber es tanto más fácil cuanto el saber puede «jugar» libremente. Juego que es facilitado por un sólido ideal del yo al que contribuye a su vez a reforzar. Ahora, se sabe que la relación con el conocimiento varía según el origen social. Hago la hipótesis entonces, que un origen popular, confrontando más temprano a dificultades reales, ofrece menos posibilidades de juego psíquico. En tanto que los alumnos de origen social favorable se autorizarían más fácilmente a pensar libremente, y son particularmente en clase donde se sienten más cómodos (Hatchuel, 1999: 39-40).

«Jugar libremente con los conocimientos» se opone al hecho de que la institución escolar se constituye en el monopolio de la obligación. Contra la obligación y el esfuerzo se construye –como oposición no contradictoria– la «libertad». En consecuencia el espacio del conocimiento que es la escuela se opone a esa libertad y todo esto se traduce en un rechazo a ambos: institución escolar y conocimiento.

La mayor tolerancia social a las transgresiones, en todo sentido, fragiliza la escuela no sólo como oposición entre el adentro-obligación y el afuera-libertad sino porque introduce una paradoja insoluble al interior de la escuela.

La mayor permisividad en la escuela en cuanto al orden interno y a los problemas específicos de aprendizaje choca, en última instancia, con la obligación de estudiar. Quizás en este contexto se comprenda la dificultad para elaborar proyectos, entre los alumnos que vayan más allá del interés inmediato por suprimir el peso de la obligación (Ortega, 2008: 40).

En un contexto de obligación (significado siempre relativo al momento histórico y social) la relación con el conocimiento no puede ser sino negativa: condenada a cumplir con un mandato social se limita justamente a cumplir, a jugar el juego sin comprometerse con el juego.

J. Leziart muestra que los alumnos de medios desfavorecidos privilegian entre las experiencias escolares, aquellas que se sitúan del lado del aprendizaje personal y de las experiencias de vida, en tanto que aquellos/as que surgen de medios favorecidos ponen el acento en las actividades abstractas. Todo transcurre como si los medios socio-culturalmente menos favorecidos situaran su universo personal en el seno de un universo escolar, en tanto que los medios socioculturalmente más favorecidos ubicaran el universo escolar en el seno de su universo personal (Leziart, 1995) llegando así a apropiarse de la realidad exterior (Hatchuel, 1999: 39).

Las diferencias entre medios sociales distintos son graduales en referencia a los conocimientos y las relaciones con el conocimiento pero aumenta en forma creciente una mayor distancia: cambios más bruscos en las economías familiares y frecuentes reubicaciones en los espacios institucionales. Cambios en las composiciones familiares y, en consecuencia, las experiencias de vida de los alumnos. Los cambios institucionales, la inercia hacia nue-

vas relaciones sociales muestran cambios globales dentro de la sociedad, donde las estrategias de evasión alcanzan una polarización mayor en referencia al acceso al conocimiento y formas diferenciadas de comprender esos saberes y conocimientos. Distanancias entre las formas y los estilos de los saberes cotidianos.

Los conocimientos se aíslan como algo ajeno, algo que se debe olvidar después de una evaluación (Ortega y Duarte, 2011: 75-88). Hay una muy débil acumulación y continuidad de esos conocimientos y la necesidad que se impone a los docentes de recomenzar casi de cero no es más que un microcosmos de una lógica social que envuelve toda la sociedad.

Se produce un creciente rechazo a los conocimientos escolares, fenómeno social que se difunde y que crece en la medida en que la escuela deja de ser una garantía de ascenso social, en que los conocimientos ceden espacio a las experiencias cotidianas, en que crece la distancia entre los conocimientos y los saberes, y el control «salvaje» del medio como instrumento de reproducción o ascenso social. Esto modifica el significado de «la aproximación a lo abstracto» de la que habla Léziart y replantea aquello de que lo lúdico se imbrique con el deseo y nos obliga a pensar en la polisemia que se oculta en esa «aproximación a lo abstracto».

El problema de por qué los conocimientos se distancian de los saberes tiene relación con la burocratización de los conocimientos escolares, ligado a las transformaciones de las condiciones del trabajo docente que comparte con los alumnos la incertidumbre estructural que caracteriza nuestro horizonte temporal. Horizonte temporal que impide imaginar el futuro, suplantándolo con la negación o la fantasía.

Volviendo al trabajo de Hatchuel, para ella el ideal del yo «sólido» es el que permite tomarse la libertad de aprender porque los nuevos aprendizajes no ponen en tela de juicio la identidad:

la experiencia del aprendizaje puede resultar frustrante provocando rechazos y bloqueos... el trabajo de aprendizaje puede poner en cuestión, dolorosamente, el saber anterior hasta vol-

ver imposible el aprendizaje, cuando ese saber anterior es constitutivo de una identidad extremadamente frágil y que el saber a aprender está demasiado alejado de lo que uno es, amenaza la personalidad entera (Hatchuel, 1999: 40).

El mundo garantizado se contrapone a la incertidumbre estructural, crea certidumbres a corto plazo, lo cual se traduce en la autocensura de un futuro imaginable y produce, aún en los medios más favorecidos, fantasías que no conducen a la acción. Los medios de comunicación no hacen sino multiplicar la ilusión de que el poder está directamente ligado a la magia y no al esfuerzo, poder que adviene por la importancia que la existencia le otorga a la incapacidad social para construir una mirada que no sea la estrictamente personal. En los sectores desposeídos el «privilegio del yo» está depositado en el otro, la incertidumbre está en el orden de la supervivencia y las fantasías se dan en un horizonte que garantiza la pobreza.

No es el desposeído del que nos habla Bourdieu, porque sus fantasías construyen futuros que el presente desenmascara permanentemente y sobre el cual vuelve a fantasear en otros futuros (Bourdieu, 1999: 292-296).

En el mundo de la incertidumbre estructural, el fracaso construye puentes hacia la destrucción violenta de los valores ligados a la ética. No es sólo una historia de violencia y corrupción la que garantiza su propia continuidad que, por cierto, deslegitima los valores como mecanismo de ascenso social, sino también un horizonte de incertidumbre que desvaloriza el esfuerzo y, particularmente, la responsabilidad.

Esto también se observa en el plano de las relaciones con el conocimiento porque nuestro sentido común tiene sólidos lazos con la ignorancia y la sociedad, lo consolida como representaciones legítimas, como mecanismos no idóneos para construir un futuro, como un peligro en la construcción del sujeto. La inercia de lo social no sólo queda atrapada en sí misma sino que tiende a disminuir la importancia del conocimiento en el mundo de vida.

Desde el sentido común el conocimiento se «contamina» de teorías y puede, en lugar de agudizar mi percepción de los otros, «desconcertarme». Esto explica, al menos parcialmente, los incontables y complicados rodeos que se construyen para aprobar una evaluación sin enfrentar directamente los conocimientos en juego porque justamente lo que está en juego no es el conocimiento sino la «supervivencia» en la escuela. Y esto ayuda a comprender también la sobrevaloración de las credenciales en desmedro de los conocimientos, lo cual va mucho más allá de los alumnos y llega a los niveles de formación más altos.

No hay aquí una conjura social en contra del conocimiento, no hay una planificación de las prácticas sociales en ese sentido sino, por el contrario, una negación a la mediación del conocimiento en la construcción de un futuro que no sea solamente una prolongación de la austeridad cognitiva del sentido común. Desconoce, más allá de la importancia que pueda tener en ese proceso, el soporte social e histórico que hace que ese niño o ese joven «desea» a veces por negación de su entorno, a veces motivado positivamente por él, a «dejarse ir», a no relacionarse con el juego, a olvidar el juego de la práctica de los conocimientos escolares.

El «esfuerzo» se opone, en esta lógica, a comprometerme con el juego. Sin avanzar en la amplitud de esa trama veamos qué ocurre con el conocimiento, no como sentido común aunque no se puede aislar completamente de él.

Las trayectorias avanzan como estrategias operativas, no reflexivas conformando identidades (siempre en proceso temporal). Allí, la escuela enfrenta todas las dimensiones de lo social: el cotidiano de la institución, el recreo y el aula o la circulación con el aula. Siempre presente la escuela como negación del conocimiento, y atracción como espacio de juego dentro y fuera de ella. «El esfuerzo, la ambigüedad de «lo estudiado» y el efecto de cierre contribuyen a construir lo imposible de aprender» (Ortega, 2011: 84).

Hablamos de efecto cierre cuando observamos un fenómeno muy común en las evaluaciones: los alumnos hacen un cálculo que no depende de «lo que sabe» sino de la nota necesaria para aprobar —«da para un siete, un cinco» etc.—. Otro «cálculo» está dado por el tiempo disponible para llegar a la mínima nota aceptable, o sea poco antes de la evaluación. Lo ambiguamente aprendido, o literalmente el desconocimiento de lo aprendido, confluye en la confusión de la evaluación y la también confusa nota final.

El cierre implica una gama de comprensiones de problemas, incluso el error y el sinsentido. No es posible conocer sin jugar el juego de los conocimientos que están en juego, poner entre paréntesis la vida cotidiana cuando se juega. Esto implicaría establecer un vínculo con el conocimiento.

El tiempo y los tiempos

Un fenómeno estudiado hace muchos años por Bourdieu y Passeron, es la confusión que produce el problema del manejo de los tiempos en los primeros años en la universidad. A diferencia de la escuela secundaria donde los tiempos están acotados, la universidad tiene un ámbito de libertad donde los momentos exigidos se centran en las evaluaciones. Incertidumbres en relación a las obligaciones o no de presenciar las clases y la selección de la regularización. Mayores exigencias en el estudio y menores controles en cuanto a los tiempos producen situaciones liminares y en consecuencia mayor indeterminación. En algunos casos intentarán planificar los tiempos y las actividades que, en la mayoría de ellos, producen confusión en las trayectorias, en sus historias vividas.

Entre los tiempos plenos y los tiempos vacíos, en la diversidad de los actores sociales hay también una complejidad de acciones que en el caso de los alumnos universitarios producirán una adopción a los estilos institucionales también diversos.

El caso de los tiempos vacíos retrotrae al «no saber qué hacer». Problema que muchos padres, particularmente de altos ingresos, intentan resolver planificando el tiempo de los jóvenes ya desde la escuela primaria con actividades deportivas, inglés, computación, etc.

Al entrar a la universidad la desescolarización de los tiempos tiene efectos diversos: algunos encontrarán que esa libertad «no los contiene», para otros pocos casos impondrá el ritmo que exigen los planes de estudios, para muchos marcará una continuidad con los tiempos libres de la secundaria sin el ya señalado tiempo obligado de la clase.

Es interesante retomar el tema de los tiempos llenos y tiempos vacíos tal como lo analiza Bourdieu en las *Meditaciones pascalianas* en relación a esa planificación mágica. Después de la secundaria donde el tiempo se define por oposición a la escuela y se produce un «desencuentro» con el conocimiento, la universidad o bien prolonga la misma lógica o produce conflictos ante la inmediatez de la elección de la carrera y tener que poner en juego una decisión que hasta el momento había sido producto de la inercia.

En el marco del conflicto con el mito de la «vocación», una relación con el conocimiento ya constituida como evasión, como forma de anticipación incorporada, la «decisión» deriva en obligación de tomar elecciones desde la indeterminación y la ambigüedad. La planificación mágica promete un «tiempo lleno» que es vivido como un complemento del tiempo obligado del trabajo:

al tener el tiempo más producido es como que se explota más, tener ocupado todo el día y tener esos minutos aprovechás más el tiempo y creo que el que ahora me dedique solamente al estudio me hace también vagar un poco, si yo tuviera un trabajo creo que me dedicaría a trabajar y el estudio (Alumno 2º año de estudios universitarios).

El control del tiempo es imaginado como «planificación». Lo que no es percibido es la relación entre la planificación asimilada en la lógica de la práctica y la planificación como anticipación a la práctica pero no asimilada como estrategia, no formando parte de una trayectoria.

La magia del control del tiempo fue observada también en una alumna, ingresante a la carrera de abogacía, que contemplaba el futuro desde diciembre del año anterior a febrero del año en que comienza la carrera como un proceso completamente planificado. Incluía trabajar (*para independizarse de los padres*), horas de estudio, mantenimiento de su casa y «tiempo libre». Tres meses después, el trabajo le dificultaba estudiar y *tenía que tomar una decisión*. Deja el trabajo pero entonces argumenta que ya perdió tres meses y le cuesta retomar el *tiempo perdido*, se deprime y a mediados de año comienza a planificar el año siguiente.

Quienes consideran que la universidad es una prolongación de la misma lógica de la secundaria sufren consecuencias no esperadas: «estar» en la secundaria no es equivalente a «estar» en la universidad. Y a pesar de que en estos últimos años las trayectorias de los estudiantes imponen una prolongación, bajando las exigencias docentes y escolarizando las prácticas universitarias, todavía el paso a la universidad marca una diferencia. Esto es «*más serio porque dentro de unos años tenemos un título*», el paso del «*puro machete*» a «*estudiar*» no se plantea como un cambio importante. «*Estudio una hora y media por día (...) casi siempre, algo*» (Alumno 2º año de estudios universitarios), pero lo no dicho es una frase muy repetida en la secundaria y también en la universidad «*me la saqué de encima*» que aquí se expresa con «*me saco un siete y chau*». Y una forma de anticipación donde se observa que la prolongación de los aprendizajes de evasión está en la expresión «*yo apunto a un ocho*». «*Apuntar a x*» es uno de los aprendizajes en donde se observa que la relación con el conocimiento se limita al cálculo de la nota. La ambigüedad incorporada no ya como una dimensión inherente a la lógica de la práctica sino como una estrategia de vida se observa tanto en lo recién analiza-

do como en frases tales como: «O sea, no es que yo duermo todo el día... Bueno, ¡sí! Sí duermo todo el día, pero cuando tengo que ver algo, sí, leo, no es que... bueno, a esto... o sea, leo y leo». Y el estigma del estudioso consolidado en la secundaria: «*No es que sea* “Uy, cómo estudia”». Para Bourdieu la oposición entre el tiempo de los ejecutivos estresados por una «sobreabundancia de bienes y un extraordinario déficit de tiempo»² (Bourdieu, 1999: 299) y el tiempo del subproletariado que «como su tiempo no vale nada, tienen un déficit de bienes y un excedente de tiempo» es un rasgo del mundo contemporáneo pero sin duda más marcado en los países centrales. En nuestro país, como planteamos arriba, esta polarización se encuentra diluida dentro de una temporalidad social marcada por la inestabilidad, la indeterminación y la ambigüedad. El exceso de trabajo y por ende la «falta de tiempo» se da en sectores de bajos recursos que se dispersan en más de un empleo para mantener niveles mínimos de ingreso.

El marcado desencuentro entre *habitus* y campo se traduce en la construcción de un horizonte incierto que se proyecta al ámbito familiar (con sus propias transformaciones además) y atraviesa la trayectoria de toda la sociedad. «Dominar el porvenir» en los sectores de menos recursos, no forma parte de ese horizonte y en este sentido sus estrategias se construyen desde una desactivación de los proyectos que inciden en la acción en el presente: «hasta qué punto la impotencia, al destruir las potencialidades, destruye la inversión en apuestas sociales y estimula que nazcan toda clase de ilusiones» (Bourdieu, 1999: 299). Esa relación mágica con el mundo surge de la fragilidad de las inversiones, de la indeterminación de un futuro donde se inscriben las incertidumbres de los actores sociales, en este caso los ingresantes a la universidad. Los desposeídos de la educación, más allá de la ma-

² François Dubet sostiene que el control social espontáneo (entre los alumnos) condena firmemente aquel que «cree», aquel «que se cree», aquel que se apasiona demasiado visiblemente por los estudios, el que se toma verdaderamente por un estudiante secundario.

gia que producen, viven con las limitaciones de los capitales sociales que, a su vez harían posibles los conocimientos escolares.

Identidades frágiles

El tiempo distorsionado de las identidades frágiles, de quienes saben que si cumplieron hacen del futuro un repetido cumplimiento; de quienes en general no jugaron el juego de conocer, que no fueron atrapados por el juego y sí fueron atrapados por el azar.

Con una lógica que no entra dentro de la de los desocupados del primer mundo y que tampoco repite la certeza de los ejecutivos, los conflictos identitarios que enfrenta el ingresante a la universidad tienen que ver con un conocimiento que ya no puede ser ajeno pero que al mismo tiempo es, como planteaba Hatchuel, peligroso.

Entre los sectores con mayor disposición económica el ingreso a la universidad es la protección que permite esperar que siempre ocurra una mayor libertad de acción. Bajando en la escala de las certidumbres económicas un trabajo no puede ser rechazado. La precariedad instalada en el trabajo, particularmente de los jóvenes, asociada generalmente a la superexplotación, presenta un rasgo recurrente en las trayectorias de los estudiantes: la obligación. Pero aún así, desde sus perspectivas la obligación pone límites, fija horarios, deja tiempos «libres» en relación a un permanente tiempo libre y puede llegar a crear la ilusión de ser la base de un tiempo que no dé la oportunidad de elegir, de controlar lo que su trayectoria y con ella sus estrategias se lo impiden: el control del tiempo.

El tiempo (o, por lo menos lo que llamamos así) sólo se percibe realmente cuando quiebra la coincidencia casi automática entre la esperanza y las posibilidades, la ilusión y las ilusiones, las expectativas y el mundo (...) Del desfase entre lo que se anti-

cipa y la lógica del juego respecto al cual se ha formado esa anticipación, entre una disposición «subjetiva» (lo que no significa interior, mental) y una tendencia objetiva, nacen relaciones con el tiempo como la espera o la impaciencia –situación en la que, como dice Pascal «anticipamos el futuro como algo que tarda demasiado en llegar como para apresurar su curso»–, el lamento o la nostalgia –sentimiento experimentado cuando ya no contamos con la presencia de lo deseado o corre el peligro de desaparecer (...) (Bourdieu, 1999: 278).

No habiendo referentes, disposiciones adecuadas a los tiempos exigidos, el tiempo imaginado y el tiempo deseado se confunden con la misma indefinición del deseo en una ilusión desordenada: en «probar». Se entiende más claramente después de haber comprendido en qué se asientan las decisiones, más que elecciones, opciones, que van construyendo las circunstancias y esto se traduce en ese fenómeno que habíamos descrito en un trabajo de investigación como de extrema dependencia en cuanto al horizonte temporal de las coyunturas político-económicas (Ortega, 1996). Es esta especie de ciclotimia social que depende fuertemente de los vaivenes político-económicos en los cuales se va hilvanando el país. Esto se ve en el reingreso a la universidad de alumnos que abandonaron temporariamente, en la ambigüedad, en la indecisión y en que en coyunturas donde reaparece la magia del futuro vuelven a insertarse en las carreras.

Estas magias de corta duración producen rápidamente nuevos abandonos con horizonte ambiguo. Esta dependencia de las circunstancias debilita de hecho la capacidad de decisión (es tautológico), la capacidad de argumentación y en general la capacidad de asumir el conocimiento como instrumento de transformación.

Estos cambios cualitativos que se dan simultáneamente en la relación con el conocimiento y en los estilos de interacción son dos mecanismos claves en los conflictos identitarios y la construcción de identidades frágiles (Hatchuel, 1999).

No es la sumisión a un Estado kafkiano que impone la incertidumbre como instrumento de dominación, sino la sumisión a un Estado débil que transmite su indeterminación bajo la forma de un autoritarismo menoscabado. Un Estado sometido a los vaivenes de las presiones económicas internacionales que pasa de la extrema intolerancia a la extrema tolerancia donde las «anticipaciones prácticas» son de corta duración. Los mismos padres de los actuales adolescentes comenzaron ese conflicto lo cual los vuelve débiles frente a una oposición que se legitima por sí misma, es decir frente a una argumentación que los descoloca porque han malinterpretado el significado de la situación. La modernidad se enfrenta a sí misma, diría Ulrich Beck, lo tradicional ya no es el enemigo, pero sí lo es lo «viejo».

Esto por cierto le quita autoridad y el problema que podría parecer simplemente lógico es el siguiente: ¿cómo se puede delegar el conocimiento y al mismo tiempo quitar autoridad sin caer en un vacío? En síntesis, el otro (en relación al alumno) debe hacerse cargo de lo que ese alumno no conoce y creo que este es uno de los ejes. Desde el ángulo del alumno, el docente es responsable de lo «que no sabe» y simultáneamente surgen interrogantes acerca de qué es lo que no sabe, y es donde se produce la confusión en relación a «qué sé» «qué no sé», sin la posibilidad de una construcción progresiva de un conocimiento «responsable»: la responsabilidad del conocimiento está depositada en el otro. Pero se impone progresivamente la no comprensión de los mensajes de los docentes como forma de oposición, la ambigüedad como instrumento de definición de la identidad.

En ese contexto la argumentación se des-autonomiza. El argumento se pierde detrás de la violencia del gesto: es el poder basado paradójicamente en la dependencia que se autoriza a ser libre. La argumentación como enfrentamiento dialéctico deja la última palabra a las efectivas relaciones de poder: basadas en un aparente desencuentro se basan por el contrario en el encuentro de trayectorias semejantes en distintos momentos históricos.

Diferencias hay pero no son ya las de tradición-modernidad sino las de una modernidad que al perder la tradición como referente, al perder la historicidad, perdió también la capacidad de argumentar.

Todo se deposita en el principio de libertad cuando se ha construido una incapacidad para elegir. Elegir un mundo es matar todos los otros mundos que podría haber vivido y ya no se quieren matar los posibles: es preferible mantenerlos en la indeterminación.

La convicción de ser libres no está asociada a la construcción de un proyecto sino a deseos coyunturales. Dentro de un presente construido como oposición no contradictoria, dependencia y evasión, el ingreso a la universidad puede ser percibido, entre muchos matices, como un desafío o una profundización de la condición de «estudiante».

Entre los pasajes de pre-primaria a primaria, de primaria a secundaria (ahora más confuso) y de allí a la universidad, este último tiene características especiales: exige una elección, es el tramo final antes del fin de la indefinición. Es un último pasaje dentro de un largo pasaje que es la condición de estudiante misma.

Dentro del largo rito de pasaje que es la educación, la universidad tiene una particularidad. Es imposible desprenderse totalmente de la disposición a la evasión pero en muchos plantea la «exigencia» de estudiar. No habiendo un sólido soporte social a la obligación y abriendo la universidad una nueva disposición de los tiempos se produce la «navegación»: circular por las cátedras esperando que las circunstancias definan qué querer.

En principio la fragilidad del yo es correlativa a una fragilización del otro. En entrevistas realizadas a ingresantes a la universidad surgió el paralelismo entre la elección de una pareja y la elección de una carrera: en ambos casos el compromiso con una equivalía a un futuro monocorde donde todo está decidido y resuelto. Todos manifestaron que a los 18 años no estaban formados para tomar esas decisiones. Se fragilizan las relaciones, se les

quita densidad y algo semejante ocurre con el conocimiento: hay un rechazo a lo que llamamos anteriormente «intención de cierre», no la de crear conocimientos inamovibles sino la de comprenderlos para transformarlos. Comprometerse con el conocimiento es comprometerse con otro, con otros que crearon esos conocimientos en una historia minuciosa e indescriptible, con los otros con quienes vivimos, con los otros con quienes nos comprometemos. La sociedad de los individuos es igual a la crisis del otro pero también al fin del conocimiento como instrumento crítico de convivencia social.

No es una crisis de la otredad porque no convivamos, pero la acción por aceptación u oposición que crea una sociedad sin matices pone en crisis la reflexividad discursiva como instrumento de transformación. Sabemos qué queremos decir y no sabemos cómo, sabemos qué queremos pero no queremos decírnoslo, tampoco lo queremos decir (en una entrevista a un ingresante este se ubica en tercera persona y dice «*Nicolás García sabe bien lo que quiere pero no lo va a decir*»).

La mera vivencia de la subjetividad suplanta la construcción de una identidad sólida.

Las dudas, las dispares conclusiones de los test vocacionales, la circulación por las carreras, atentos al «ambiente», «colas para la inscripción», «los docentes», «los alumnos», «la burocracia», a que algo los atraiga, la fragilidad en las convicciones y en las elecciones, la puesta entre paréntesis del porvenir no parecen hacer mella en la ideología de la identidad: *porque yo soy yo y... no es que piense... no, yo soy yo y chau (...)* y *la vida dice, bueno, que estemos acá.*

Bibliografía

Bruner, Jerome (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, Pierre (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona:

Anagrama.

- Bourdieu, Pierre (2000). «L'inconscient d'école». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 135, diciembre. París.
- Dubet, François (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Editions du Seuil.
- Falavigna, Carla; Luna, Marcos; Sarachú Laje, Paula (2017). «Investigar sobre el ingreso a la universidad desde un enfoque etnográfico: el desafío de conocer y describir perspectivas vivenciales». *VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano sobre Ingreso Universitario*. Universidad Nacional de Mendoza. [En línea] <http://www.encuentroingreso2017.com/> [Consulta: 12 de diciembre de 2017].
- Hatchuel, Françoise (1999). «La construction du rapport au Savoir chez les élèves: processus socio-psychiques». *Revue Française de Pédagogie*, 127, pp. 37-47.
- Hatchuel, Françoise (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris: La Découverte.
- Leziart, J. (1995). *Le métier de lycéen et d'étudiant; rapport aux savoirs et réussite scolaire*. Paris: L'Harmattan.
- Ortega, Facundo (1996). *Los desertores del futuro*. Cuadernos del CEA, Serie Investigación 1. Córdoba: CEA-UNC.
- Ortega, Facundo (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ortega, Facundo y Duarte, María Elena (2011). «Estudiar para olvidar». En F. Ortega (Comp.), *Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Ortega, Facundo (2016). «Las relaciones de los estudiantes con el conocimiento en el proceso de construcción de la identidad estudiantil». *Trayectorias Universitarias*, Vol. 2, N° 3, noviembre. ISSN: 2469-0090, Sedici, Repositorio Institucional de la Universidad de La Plata. [En línea] <http://>

sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/58077/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1 [Consulta 12 de agosto de 2018].

Pechberty, Bernard (1999). «Entre le soin et la formation: conflits identificatoires dans la relation pédagogique». *Revue française de pédagogie*, Vol. 127, N° 1, pp. 23-35.

Parte III

Discursos juveniles: perspectiva de análisis, algunas categorías que circunscriben nuestra mirada

Ana Beatriz Ammann

La concepción relacional, no esencialista y crítica que hemos adoptado como enfoque general para abordar el análisis de los discursos juveniles en el proyecto *Discursos juveniles en la cultura urbana contemporánea: mediatización y cuerpos* (SeCyT 2016-2017), nos llevó a plantear una estrategia metodológica cualitativa que considerase las prácticas comunicativas desde una perspectiva socio-discursiva.

No se trata de la mera descripción de la materia significativa sino que el trabajo se orienta hacia la reflexión sobre las operaciones de producción de sentido, lo cual necesariamente implica una mirada crítica que abre posibilidades a la intervención social. Es así como la figura del observador, asociada al rol del intelectual, partiendo del análisis de las condiciones de producción, podrá intervenir en dichas condiciones para articular la perspectiva teórica con el trabajo sobre las configuraciones materiales.

Esta perspectiva es clave si consideramos que el potencial analítico de lo cultural y de las dimensiones simbólicas es indisoluble de las condiciones de existencia y está anclado en nuestra perspectiva a la *materialidad del sentido producido*, es decir al discurso.

Pensamos que es quizás en las formas originales de comunicar de los jóvenes donde radica una vía difusa, pero disruptiva, de enfrentar los poderes, de cuestionar los fundamentos de las autoridades, de oponer otras voces a las dominantes y de proponer nuevos horizontes. La resistencia, como plantea De Certeau

(1999), estaría ligada a las artes del hacer, como aquello que desborda la sujeción y el disciplinamiento y que excede las disposiciones del poder.

El rasgo que caracteriza las experiencias juveniles que intentamos conocer y comprender es la capacidad para explorar los géneros discursivos en todas sus posibilidades técnicas, significativas, expresivas, políticas, colectivas. La búsqueda de modos alternativos a los canales tradicionales o institucionalizados se potencia con la cercanía y creatividad puesta en el uso de los lenguajes, de las tecnologías y de los medios, que son percibidos no como recursos estratégicos sino como instrumento para expresar otra sensibilidad, otras lecturas del mundo.

Optamos por un enfoque no disociativo, tanto de lo público/privado como de lo individual/social, es decir, una concepción bajtiniana de la interdiscursividad, donde lo que sucede en un registro está dialógicamente articulado al otro, en un proceso continuo. Así, en esta línea de sentido Leonor Arfuch (2005), a propósito del espacio biográfico afirma:

Esa dimensión narrativa, simbólica, de la identidad, el hecho de que ella se construya en el discurso y no por fuera de él, en algún universo de propiedades ya dadas, coloca la cuestión de la interdiscursividad social, de las prácticas y estrategias enunciativas en un primer plano (p. 25).

Nos acercamos a las prácticas comunicativas juveniles a través de los discursos atendiendo a dos dimensiones:

- Análisis de los aspectos contextuales y relacionales de dichas prácticas, producto de determinadas condiciones históricas y socioinstitucionales de producción; ubicación de estas en la interdiscursividad que nos permita observar continuidades y rupturas o resistencias;
- Análisis del colectivo específico y de las diferentes adscripciones y estrategias expresadas en sus prácticas discursivas. Observación en instancias grupales, sobre todo las que

ponen el énfasis en la apropiación de la voz (pública) y en el dominio de la visibilidad propia (del cuerpo individual, de la comunidad), la participación en un nosotros colectivo y sus posicionamientos.

Respecto de la primera dimensión, consideramos lo discursivo en contexto, el escenario, la importancia del lugar, el campo social y simbólico en el que las prácticas cobran sentido, los *marcos institucionales* en que se producen.

No observamos ninguna práctica comunicativa sin un análisis previo de dichos marcos: entrevistas a las autoridades, análisis de documentos históricos, reglamentos, archivos, reconocimiento de los espacios e investigación de todos sus niveles para desarticular toda naturalización de espacios y relaciones.

Respecto de la segunda dimensión: la formulación teórica de la subjetividad es puesta en observación desde la perspectiva sociodiscursiva ubicando los sujetos juveniles en un territorio y en un grupo, indagando sus maneras de ser y de hacer, observando sus producciones y analizando sus productos textuales o sus performances.

Juventudes

Los contextos históricos condicionan la manera de vivenciar la «juventud»; la multidimensionalidad del fenómeno y su heterogeneidad empírica hace necesaria una perspectiva interdisciplinar para intentar comprenderla.

Hablamos de «juventud» en tanto constitución de un modo particular de subjetividad, emergente histórico y producto de relaciones socioculturales interdependientes. Desde una mirada muy general, todos los sujetos que comparten una franja etaria son considerados jóvenes con independencia de su inserción en determinadas condiciones y relaciones de producción. Sin embargo, los jóvenes no son un dato dado, son objeto de disputa de

distintos actores: el mercado, las instituciones tradicionales, las disciplinas de la Modernidad, las bandas delictivas.

Partimos de que la categoría misma de «lo juvenil» como construcción discursiva es social, cultural e histórica y es a la vez un recurso taxonómico, una clasificación que habilita operaciones de regulación, normalización y ordenamiento de los sujetos.

«Los jóvenes», como agentes sociales, se apropian y reelaboran las múltiples representaciones que la sociedad construye sobre ellos y con un protagonismo diverso construyen distintos colectivos en el marco de las instituciones y en el terreno de lo simbólico.

Vommaro (2016) señala respecto de este tema que:

Además en un mismo momento histórico pueden coexistir –muchas veces en tensión– diferentes maneras de producir juventud y de ser joven (Ghiardo, 2004: 44). Así comprendidos, los jóvenes son *producidos* –por el sistema de dominación–. En tanto colectivos organizados *producen* –resistencia, prácticas alternativas, creaciones, innovaciones–, y se producen, generando estéticas, modos de ser y subjetividades que los singularizan (p. 20).

La juventud es una tónica recurrente del discurso social y hoy las nuevas tecnologías de la comunicación parecen estar al alcance de la mano, sin embargo eso no implica que muchos de quienes viven su vida como jóvenes tengan posibilidades de expresarse y de ser escuchados. Los grupos juveniles cuyas prácticas comunicativas nos vienen interpelando, no solo buscan la expresión sino también la posibilidad de obtener respuestas, de lograr la escucha de quienes en su lugar solo parecen prescribirles modos correctos de ser joven.

El acceso, ya lo sabemos, no se traduce mecánicamente en posesión de un capital cultural. Se han amplificado las posibilidades de intervenir en la trama comunicacional a través de la participación en diversas plataformas y redes sociales. Sin embar-

go, esa notable reconfiguración del espacio-tiempo social no se produce al margen de divergencias en las relaciones global-local, público-privado; así como tampoco de importantes zonas de la vida social.

La búsqueda de una voz propia, las luchas por la visibilidad, el deseo de articular con otros colectivos sociales y las posibilidades de ingresar al espacio del debate de la cosa pública son dimensiones comunes de un enfoque a partir del cual nuestros trabajos intentan identificar las particularidades de distintas producciones con las que los jóvenes buscan comunicar y establecer, en los intersticios donde el poder se constituye, la posibilidad del cambio.

La investigación de los grupos, prácticas y mundos de vida juveniles, sus formas de habitar el territorio, sus modos de estar juntos, debe atender a factores tales como el género y las identidades sexuales, los aspectos étnico-culturales, las relaciones intergeneracionales, etc., y también a cómo estos elementos de diferencia se convierten en factores de desigualdad al entramarse en relaciones de poder que se dirimen en el conjunto de la vida social. La condición juvenil está articulada a la confrontación general que se produce en la sociedad y, necesariamente, a las determinantes históricas.

Territorios

Trabajamos en general con jóvenes de *poblaciones marginadas* y con esto nos referimos al lugar que ocupan determinados sujetos en el sistema socioeconómico, ya que entendemos que la marginalidad no es una característica intrínseca de los actores sociales, sino que representa un lugar desfavorable en una estructura social.

«(...) Los grupos sociales con condiciones objetivas de pobreza, no implica que están fuera de la sociedad global —o más precisamente en sus márgenes— sino que están dentro, pero ocu-

pando una posición desfavorable» (Valdés, s/f: 11). Esta posición en la estructura social, está ligada a la posesión de capitales económicos, culturales, sociales, políticos y simbólicos, que se encuentran en permanente disputa.

Córdoba, ciudad del centro de la República Argentina, se destaca por la extensión de su ejido urbano y porque en ella el desplazamiento es una constante social.

Los dominios de continuidad territorial –de políticas de regulación y ausencia de políticas– construyen una complejidad de control y de poder, de oportunidades, peligros y frustraciones para los habitantes que se puede relacionar con la *percepción de la desigualdad*.

El análisis de las poblaciones con las que trabajamos no puede estar ajeno a la localización y relocalización de zonas geográficas, desde los aportes de la geografía urbana. En el marco del programa de Regularización urbano-dominial, la Dirección de Hábitat de la Municipalidad ha desarrollado conjuntamente con el Observatorio Urbano de la Universidad de Córdoba, un importante trabajo de mapeo de urbanizaciones irregulares de población carenciada (fuente: Arq. Bibiana Masuelli¹). Las categorías son: villas, asentamientos, urbanizaciones de producción estatal, urbanizaciones producidas por organizaciones comunitarias, urbanizaciones producidas por entidades intermedias, loteos ilegales, loteos iniciados por organizaciones comunitarias y completados por el Estado, mixtas.

Territorios que suman a las condiciones sociales generales contextos migratorios particulares, asentamientos de grupos poblacionales de distintos orígenes, migrantes internos y externos, circuitos de la droga, y el constante tránsito en el que los y las jóvenes hacen sus identificaciones. Relaciones de poder, racismo, discriminación, exclusión. Jóvenes atravesados por opresiones cruzadas, en barrios de fronteras adentro, imperceptibles continui-

¹ Entrevista personal, Bibiana Masuelli, Dirección de Hábitat Municipal, Córdoba, 2014.

dades, interacciones y discontinuidades que se tejen por encima de ellas.

Se trata, para el investigador, de recuperar el territorio y también las digresiones del texto urbano que se disciernen en las prácticas y que funcionan por fuera del lugar común mediático y hegemónico.

Territorialidad subjetiva

En relación con el orden subjetivo, el vaivén entre la singularidad y la alteridad, lo arcaico y sus efectos en la actualidad trazan los avatares que conducen a los sujetos a conquistar subjetivamente los espacios: *la territorialidad subjetiva* (Verón 2001: 40).

Para los jóvenes de los barrios populares habitar la ciudad, desplazarse por ella, se constituye en un desafío en el que ineludiblemente se miden y recrean sus identidades, debido a que deben lidiar con su procedencia barrial –constituida como soporte estigmatizante– y con la representación de peligrosidad social que portan, en un contexto caracterizado por procesos de periferización y fragmentación urbana que hacen cada vez más inequitativo el ejercicio del derecho al espacio público en Córdoba.

La territorialidad se asocia con apropiación y esta con identidad y afectividad espacial, que se combinan definiendo territorios apropiados de derecho, de hecho y afectivamente. En el espacio concurren y se sobreponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto.

No hay territorio sin *proclamación*, territorio que no esté marcado por ceremonias de territorialización, por ritos o por autoproclamaciones que palian la falta de legitimidad simbólica de la relación en virtud de un énfasis o de una grandilocuencia ornamentales (Joseph, 1988: 27).

Entendemos que el habitus es transmitido a los sujetos que participan de un grupo mediante un proceso de socialización, una modificación de la subjetividad por medio de la performance ritual que pone en práctica particulares *tecnologías del ser*. Tecnologías del ser que, siguiendo a Verón, permiten articular las preguntas sobre el mundo y las cuestiones de todos los días a las enormes capacidades significativas del cuerpo, se expresan en este territorio con diversos rituales.

En nuestro trabajo con los jóvenes proponemos un *mapeo experiencial* que les permita profundizar las miradas sobre el territorio: herramienta lúdica y creativa que facilita la construcción de un relato colectivo sobre su barrio y la inserción de este en la ciudad.

La cartografía es un proceso en permanente mutación, que nos permite reflexionar sobre el territorio, formar nuevas percepciones y pensar herramientas para transformarlo, como un recurso de lectura contrahegemónica frente a la lectura aplastante de la inseguridad y la violencia.

Los mapas del barrio pueden ser de la memoria, de las proyecciones futuras, de lo que tenemos y de aquello que nos falta. Este mapeo abre la posibilidad de un conocimiento crítico sobre diversas realidades a partir de la memoria cotidiana y de los saberes no especializados. Nos permite conocer y reflexionar con los jóvenes y desde ellos, sobre las diversas problemáticas que aquejan la zona en que viven: contaminación, vivienda, tierra, trabajo, etc.

Respetar la identidad y la diversidad también es superar las estigmatizaciones fronteras adentro del propio barrio, para promover la participación y el respeto por su cultura y sus orígenes.

Sabiendo que, siguiendo a Bateson (1997), «poner un nombre es siempre clasificar, y trazar un mapa es en esencia lo mismo que poner un nombre».

El territorio de un actor social o de un grupo de actores es, más acá de toda *apropiación*, una región de papeles *accesibles*. Se

trata del espacio de las situaciones significativas de una cultura común hecha de conversaciones, de emociones expresadas por cotilleos y chismorreos, rituales, en el mercado local de la cultura. Son relaciones que ningún lenguaje constituido puede estructurar de manera unívoca.

En los bordes de esa subjetividad o en sus más profundas marcas juegan las instituciones del Estado. Porque en «esas zonas salvajes el Estado democrático se ha legitimado democráticamente para actuar de un modo fascista» (De Sousa Santos, 2009: 228).

La escuela, como una de las instituciones estatales más importantes en relación con la integración, es también terreno de disputas, acrecentadas cada vez más entre los sectores más castigados.

Cuerpos

La indicialidad cobra importancia en un espacio comunicacional que convoca al cuerpo como operador de apropiación y en el que «las lógicas socioindividuales son activadas por la relación del sujeto con la cultura y en particular con el lugar de la institución enunciativa en el horizonte cultural» (Verón, 2013: 318).

Verón plantea que «*Desde el punto de vista del sujeto, la materia privilegiada del orden indicial es el cuerpo...*» (2001: 17). En ese sentido, notamos el modo indicial de construir relaciones interactivas virtuales o presenciales en las que los jóvenes plasman huellas de su propia subjetividad en diálogo o en conflicto con el universo adulto.

Incorporamos el cuerpo en su doble dimensión: antropológica y semiótica, como signo y como objeto fundamental para la organización de lo cultural: el cuerpo es simultáneamente natural y cultural. Entre ambos extremos realiza en una doble direccionalidad los sentidos posibles (Finol, 2016).

La incidencia de lo corporal en la producción de las subjetividades, devela también la dependencia que todos experimen-

tamos de los demás por el hecho de ser cuerpos, dimensión que asume un dramatismo especial en las biografías de jóvenes de barrios populares, por el estado de vulnerabilidad en el que viven (Di Leo, 2015: 150).

Las condiciones para la corporización responden a determinadas posibilidades históricas y pueden ser descriptas y definidas de modo más exacto como condiciones de realización escénica.

Los actos performativos (Fischer-Lichte, 2011) en tanto corporales, no son referenciales, no expresan una identidad preconcebida, sino más bien generan identidad, y ese es su significado más importante. Así, identidad –como realidad corporal y social– se constituye siempre a través de actos performativos. Mediante la estilizada repetición de actos performativos se corporizan determinadas posibilidades histórico-culturales y solo así se generan el cuerpo, en tanto marcado histórica y culturalmente, y la identidad (Fischer-Lichte, 2011: 56).

Planteamos la idea de alquimias corporales como los diferentes modos en que se puede percibir, aprehender, categorizar y significar la corporalidad, deteniéndonos en el cuerpo vivido como punto de partida metodológico más que como objeto de estudio.

La dimensión del cuerpo es un anclaje experiencial y un generador de sentidos múltiples en los distintos planos de la realidad, *incluyendo lo virtual*. En efecto, el cuerpo integra los significados y prácticas con que se interactúa a cotidiano, las condiciones de vida, los regímenes existentes, los estilos establecidos y los otros posibles de crear. El cuerpo también es un recurso para marcar y comunicar la identidad y las pertenencias de las identidades situadas del sujeto (Toledo Jofré, 2012: 54-55).

El cuerpo situado en ese espacio dialógico «pienso con otro» y «el otro está en mí», también implica la penetración de decires y sentires no situados en los centros de difusión hegemónica.

La conflictividad social no se limita a desigualdades económicas, sino que incluye a las que resultan de la subvaloración de *un estilo de vida*. Se suma así en la toma de la palabra una necesi-

ria búsqueda del reconocimiento desde un lugar de enunciación en el que la espacialidad es un «dato» social y modela la experiencia.

En el caso de las prácticas juveniles, el planteo diferencial no obedece solo a una *necesidad de ser a partir de otro* sino a la de ser *por oposición a otro*, al que interpelan según diversas habilidades comunicativas. Dichas prácticas apelan a nuevos instrumentos de movilización y de representación, *a la búsqueda de un lenguaje, de un repertorio de imágenes y de signos compartidos* a través de los cuales proyectar un futuro alternativo frente a la fragmentación objetiva.

Mediatización

En el universo discursivo contemporáneo, es innegable el proceso de mediatización a gran escala donde los medios no solo están involucrados en «contarnos lo que pasa» (el relato de la actualidad) sino en establecer un marco de creencias y de representaciones. Este proceso modifica, disloca y constituye a las sociedades contemporáneas e interviene en la productividad discursiva de la sociedad. Una sociedad mediatizada, según Verón (2004) es aquella en la cual sus distintas esferas comienzan a estructurarse en relación directa con la presencia de los medios. Los medios, mediadores obligados de la gestión política de las representaciones sociales, tienden a volverse autónomos, a «pasar por alto» las instituciones políticas (2004: 224). La generalización de los nuevos medios (Internet, telefonía celular, multimedia) está produciendo complejas transformaciones en la cultura, las formas de percepción, los sistemas de construcción de sentido, tanto por su extensión y globalización, su peso en la construcción del mensaje, como por los actuales desarrollos interactivos. En este sentido Verón (2002: 374) destaca que la dimensión dominante en la segmentación de los colectivos de identificación es el mercado, incluso en Internet donde se propone «la utopía de que se puede

comunicar sin colectivos (...) los colectivos que se dibujan son comerciales».

Los procesos de mediatización que atraviesan la sociedad, lejos de ser «hechos tecnológicos», empiricidades o positivities, son *condiciones de posibilidad*, siempre *ya* discursivas, y por lo tanto no primariamente del orden de la percepción, sino del orden del *saber*. Se trata de un orden propiamente epistemológico-político.

La intermediación tecnológica, el auge de «*soportes no evanescentes de los mensajes*» (Verón, 2013: 147), trasciende la mera comunicación oral, en presencia y en sincronía en tiempo y espacio. El universo comunicacional experimenta un salto histórico, se abre, así, a un importante cambio de escala: la virtualidad. La mediatización, como la virtualidad, tiene la peculiar propiedad de acercar lo lejano, de alejar lo próximo, de actualizar lo histórico, de socializar lo subjetivo y viceversa.

Verón, en *La semiosis social* (1987) se refiere a la «red intercorporal de complementariedad» derivada de Bateson, quien le atribuía la característica de multidimensional: «un fragmento cualquiera de conducta es el punto de pasaje de varias cadenas comportamentales» (1987: 144) con permanentes operaciones de reenvío derivadas de mecanismos de contigüidad. Esas redes son tanto de co-presencia cuerpo-cuerpo en una relación sintagmática, como de ausencia, cuerpo-no cuerpo, en una relación paradigmática.

Creemos que la indicialidad corporal cobra importancia en un espacio comunicacional que convoca al cuerpo como operador de apropiación, espacios transversalizados por una violencia multidimensional y disruptiva.

Verón (2013) hace referencia en su último libro a la persona móvil, a esa persona móvil que «es ahora una 'persona ampliada': cuerpo + equipamiento inteligente (*smartphones*). En ese contexto, se entiende que esa 'persona ampliada' pueda ser reconocida como coproductora, activa, de su propio viaje» (Verón, 2013: 358).

En este horizonte, la investigadora rosarina Sandra Valdetarro se pregunta:

¿Somos los mismos sujetos según nos hayamos socializado en las diferentes «eras mediales» [...] Tenemos la misma relación con el tiempo y con el espacio, con lo memorable y lo pasajero, con lo público y lo privado, desde que se impusieron de manera masiva en nuestras sociedades las tecnologías del *directo*: la radio primero, la TV después, la conexión on-line en los últimos años? (2015: 193).

En nuestros trabajos de investigación nos proponemos reconocer a los jóvenes como enunciadores desde una ubicación socioespacial que emplace públicamente su palabra.

Nos planteamos un interrogante político acerca del empoderamiento de la palabra por parte de ellos. Nos preguntamos cuál es el rol de la academia respecto de este tema.

Bibliografía

- Ammann, Ana B. y Da Porta, Eva (Comps.) (2011). *Jóvenes y Mediatización. Prácticas de comunicación y resistencia*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Arfuch, Leonor (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Ed. Prometeo Libros.
- Bajtín, Mijail (2003). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Bateson, Gregory (1997). «El mapa no es el territorio, y el nombre no es la cosa nombrada». En G. Bateson, *Espíritu y Naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chaves, Mariana; Fidalgo, Enrique (2013). *Políticas de infancia y juventud*. Buenos Aires: Espacio.
- De Certeau, Michel (1999). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.

- De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del SUR*. México: Siglo XXI, CLACSO.
- Di Leo, Pablo Francisco (2015). «Cuerpos, vulnerabilidades y reconocimiento: las violencias en las experiencias y sociabilidades juveniles». En Pablo Di Leo y Ana Clara Camarrotti (Eds.), *«Quiero escribir mi historia»: vidas de jóvenes en barrios populares*. Buenos Aires: Biblos.
- Finol, José Enrique (2016). «“Tu cuerpo es el mensaje”. La Corpófera: cuerpo, ausencia y significación». *Revista SituArte*, Año 11, N° 20, enero-julio. Univ. De Zulia, Venezuela.
- Fischer-Lichte, Erika (2011). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada Editores.
- Joseph, Isaac (1988). *El transeúnte y el espacio urbano*. Buenos Aires: Gedisa.
- Toledo Jofré, María Isabel (2012). «Sobre la construcción identitaria». *Revista Atenea*, N° 506. Chile: Universidad de Concepción.
- Valdés, Estela (s/f). «Fragmentación y segregación urbana. Aportes teóricos para el análisis de casos en la ciudad de Córdoba». Recuperado de <https://www.sistemamid.com/panel/uploads/biblioteca/7097/7128/7129/83441.pdf>
- Valdettaro, Sandra (2015). *Epistemología de la Comunicación*. Rosario: UNR Edit. E-Book.
- Verón, Eliseo (1987). *La semiosis social*. Buenos Aires: Gedisa.
- Verón, Eliseo (2001). *El cuerpo de las imágenes*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Verón, Eliseo (2002). «Mediatización de la política». Entrevista a E. Verón en *deSignis 2*. Barcelona: Gedisa.
- Verón, Eliseo (2004). *Fragmentos de un tejido*. Buenos Aires: Gedisa.
- Verón, Eliseo (2013). *La semiosis social 2. Ideas, momentos, interpretantes*. Buenos Aires: Paidós.

Vommaro, Pablo (2016). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, CLACSO.

Escuela, medios, comunidad: el cuerpo de las y los jóvenes como interfaz

Paula Morales
Eduardo Pelosio

En este artículo nos referimos a la dimensión significativa del cuerpo en cuanto espacio de construcción de subjetividad y de procesos identitarios. Para ello apelamos a la noción de prácticas performáticas de Judith Butler y al concepto de interfaz trabajado por Sandra Valdetaro.

Analizamos el caso de la fiesta de presentación de la revista escolar *El Glaciar+*, una publicación que vincula el formato papel con un espacio multimedia mediante códigos QR en la escuela IPEM 185 Perito Moreno de Córdoba capital. La presentación es un evento anual, que antes que un acto formal se configura como una verdadera fiesta con un alto contenido performático, donde las y los jóvenes estudiantes se apropian de los espacios comunes de la escuela y de las aulas.

Retomamos el cuerpo como una categoría que nos permite revisitarse, desde la teoría de la performatividad, las prácticas de lxs chicxs en la fiesta, intentando rastrear en ese acto carnavalesco de disfrute y celebración algunos indicios de los modos en que las prácticas comunicativas juveniles dialogan, se hacen cuerpo y hacen sentido desde el cuerpo, y también desde el gesto de «encarnación» de la revista, en tanto producto discursivo a través del baile, las coreografías y las remeras que inscriben la revista escolar *El Glaciar+* en los cuerpos.

El cuerpo de lxs pibxs puede ser pensado aquí como una interfaz, es decir como un espacio productivo entre varios mag-

mas: la escuela, los medios y la comunidad, donde se construyen procesos de significación y se generan dinámicas identitarias.

Introducción

La mirada propuesta en este trabajo se apoya en una caracterización general de los mecanismos de generación del sentido en la actualidad (Valdettaro, 2011: 7), situado en el ámbito de las prácticas comunicativas juveniles, mediante un análisis exploratorio y descriptivo del cuerpo juvenil considerado como interfaz. Entenderlo como tal es una apuesta teórica.

El cuerpo es una categoría ampliamente estudiada, y de creciente interés académico. En ocasión del 1º Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre cuerpos y corporalidades en las culturas (agosto 2012), colegas de la Universidad Nacional de Rosario expresaban:

Desde la década del 80, se aprecia un renovado interés en la reflexión sobre el papel de los cuerpos y corporalidades en las culturas [...] a partir de diferentes disciplinas humanísticas y sociales, con una importancia creciente de los abordajes interdisciplinarios en los que se combina teorías socio-antropológicas, históricas, filosóficas, psicológicas, estéticas e inclusive las de inspiración biológica, como las neurociencias.

En dicho evento se indagó sobre el papel de las corporalidades en distintos ámbitos de la cultura (como el trabajo, la salud, la estética corporal, el arte, la religión o el deporte), en diversas instituciones y procesos de subjetivación. También se abordó cómo estas corporalidades son atravesadas por las problemáticas más amplias de género, clase, edad y etnia, por lo que pueden considerarse como un territorio de disputa de sentidos.

Judith Butler alude al binomio sexo-género y promueve la idea de que el sexo es también una construcción discursiva. La autora plantea que no es el género la primera construcción dis-

cursiva sobre el sexo, sino que el propio sexo, en tanto categoría para nombrar la condición biológico anatómica de un sujeto, es ya su condición enunciativa de (im)posibilidad. Con el cuerpo podemos intentar el mismo razonamiento. Incluso podemos decir, siguiendo a Don Ihde, que:

Somos nuestro cuerpo en el sentido en que la fenomenología entiende nuestro «ser en el mundo» emotivo, perceptivo y móvil [...] También somos nuestro cuerpo en tanto lo experimentamos en un sentido social y cultural, no se trata de una cuestión biológica sino de construcciones culturales (2004: 13).

De este modo el cuerpo es una materialidad orgánica y una categoría discursiva que pone en juego la identidad y los relatos que nutren ese proceso de construcción subjetiva del yo en el mundo.

Desde la perspectiva sociosemiótica entendemos que el cuerpo es un territorio de disputa y también un dispositivo de la biopolítica y sus lógicas de acción sobre las poblaciones, las comunidades, los grupos y sus territorios. Es *en y a través de* este que se juegan microfísicas de poder, sistemas de clasificación, dinámicas de opresión y resistencias múltiples.

Partimos de este supuesto para decir que el cuerpo juvenil opera como soporte significativo de disputas políticas, religiosas y culturales, tal y como lo conceptualiza la feminista Carla Rice en el célebre texto «Out from under occupation. Transforming our relationships with our bodies» (1994).

Como soportes significantes, los cuerpos juveniles han sido sistemáticamente estereotipados y estigmatizados. En esta interpretación cultural sobre los cuerpos, dinámica y convencional, lo que se reproduce es un orden simbólico de la cultura y el capitalismo. Tras el giro lingüístico y los aportes de los estudios culturales y el posestructuralismo en las ciencias sociales, las posiciones de existencia de los sujetos se entendieron como contingen-

tes y variables. No podemos afirmar lo mismo de las condiciones estructurales, pero sí podemos encontrar indicios de momentos, prácticas e incluso hasta lógicas sociales donde esas estructuras se ven puestas en tensión.

Desplazar el cuerpo en la escuela

El cuerpo juvenil pone en tensión las lógicas socioindividuales de reconocimiento, aquellas que insisten en clasificar y definir «lo que pasa», cuando muchas veces eso que pasa resulta imprevisible para la lógica interpretativa de cierta mirada adultocéntrica que busca coherencia y gradualidad.

Erika Ficher Litche rastrea lo performativo en una doble variante: desde el replanteo que realiza Butler de la noción presentada por John Austin¹ y también desde el giro performático presente en las artes escénicas a partir de la irrupción de Marina Abramovic en 1970, donde se alteran dos relaciones fundamentales:

En primer lugar la relación entre sujeto y objeto, entre observador y observado, entre espectador y actor. Y en segundo lugar la relación entre la corporalidad o materialidad de los elementos y su signicidad, entre significante y significado (Ficher Litche, 2011: 34).

Estas miradas coinciden en un aspecto: el cuerpo en acción en el marco de un proceso significativo se vuelve performático, es decir genera marcas identitarias en la subjetividad de los participantes del evento. El plus de sentido que se produce en el

¹ P. Abellón y M. De Santo M. (2015), recuperan una de las posiciones más interesantes de Butler al respecto. Para las autoras, J. Butler pone en duda la idea de representación (del género en su caso) porque entiende que los referentes de los discursos normativos de la sexualidad no pre-existen en el cuerpo, sino que son efecto del acto de habla, resultados de un acto discursivo que performativamente crea ese dato como pre-existente (2015: 224).

uso situado del cuerpo no puede explicarse por el mero hecho de la representación.

Ficher Litche (2011) presenta los primeros acercamientos de Butler a la noción de performativo, es decir, aquellos que nos remiten a cómo la norma, en su repetición, produce sujetos e identidades. Luego avanza en la relectura de los últimos trabajos butlerianos donde se plantea que la performance no es solo la capacidad de la repetición de un acto para crear matriz de inteligibilidad, o para crear y recrear la norma, sino que hay repeticiones que son paródicas e irónicas. La repetición produce una ruptura de los significantes que se le asocian a esa práctica, y ahí es donde radica el potencial performativo, no en la reproducción de la norma.

Las músicas, los bailes y las coreografías en la fiesta de *El Glaciar+* se realizan en base a temas comerciales que están sonando en ese momento como «Lo que tienes tú» (Max Pizzolante) o «Fireball» (Pitbull) junto a otros géneros como salsa, afro fusión, cumbia y reggaetón. Pero su actuación, su puesta en escena, es distinta, no necesariamente reproductiva sino compleja y contradictoria porque la relación con la revista y la escuela es otra. El sentido es otro. El movimiento sensual de las caderas, las insinuaciones «sexis», el maquillaje carnavalesco, los pasos coordinados y los «errores» e improvisaciones se articulan con la revista y la escuela.

Podemos reconocer un cierto grado de parodia y la ironía ejecutando esa potencialidad performativa que tiene el reírse de la norma y desplazarla en ese mismo acto al quitarle estatus de representación material. El cuerpo, cuando se desplaza y asume diversas posiciones enunciativas, desplaza la relación causal entre cuerpo-materialidad y sentido funcionales al orden establecido. Entonces, nos repreguntamos: ¿estos usos impropios del cuerpo están en la fiesta de *El Glaciar+*?, ¿en qué sentido la puesta en escena del cuerpo es performance subversiva de la identidad juvenil? ¿O solo reproduce la gramática sustantiva y los atributos juveniles por la repetición de la norma?

La construcción de sentidos presentes en la fiesta puede completarse apelando a la noción de interpenetración que Eliseo Verón retoma de la propuesta de Niklas Luhmann y su teoría de la comunicación como interjuego de sistemas. Lo describe así:

Las gramáticas discursivas, tanto en producción como en reconocimiento son por definición, incompletas. Esta incompletitud estructural se explica por el hecho de que los discursos forman parte de procesos de interpenetración entre sistemas y subsistemas sociales y sistemas socioindividuales, en los que cada uno es entorno del otro y, en consecuencia, cada uno es fuente de desorden (y por lo tanto incertidumbre) respecto del otro (Verón, 2013: 406).

En nuestro caso, los sistemas socioindividuales no son simples mentes o almas sino cuerpos (Luhmann hablaría de sistemas psíquicos/orgánicos) que implican una forma concreta de «estar en el mundo» de los sujetos. Esto es, jóvenes en la escuela cuya performance se articula con los medios de comunicación y el barrio. La escuela, los medios y la comunidad barrial pueden ser descritos como subsistemas sociales y los procesos de interpenetración como interfaces.

Tal y como lo planteamos en nuestro proyecto de investigación 2016-2017, «las operaciones que forman parte de los procesos del reconocimiento son activadas por los sistemas socioindividuales en situación de interpenetración con los discursos mediatizados» (Verón, 2013: 307), y son estas operaciones las que van configurando las lógicas socio-individuales de reconocimiento, siempre «activadas por la relación del sujeto con la cultura y en particular con el lugar de la institución enunciativa en el horizonte cultural» (2013: 318).

Del acto a la fiesta: (En)fiestarse

La revista *El Glaciar+* es un medio gráfico que producen y distribuyen los alumnos y profesores de los cuartos años del IPM

185 Perito Moreno, escuela secundaria del sistema público ubicada en barrio San Rafael de la ciudad de Córdoba, Argentina. La revista se define a sí misma como escolar/barrial porque no se postula como un ejercicio académico sino como un medio cuyos destinatarios son la totalidad de alumnos y profesores de la escuela, la comunidad barrial y una dimensión digital que amplía sus potenciales lectores en Internet.

La utilización de códigos QR permite que el soporte papel se enriquezca con variados productos multimedia como videos, gif animados, historietas o historias gráficas digitales, audios e imágenes interactivas.

El Glaciar+ cuenta con una vasta trayectoria pues su número inicial se publicó con los primeros pasos de este siglo. En 2014 se incorporó la dimensión digital y la remera que identifica a alumnos y profesores como integrantes del proyecto. Un año antes se plasmó por primera vez la presentación de la revista en un acto-fiesta de la que participa toda la escuela.

La presentación es un evento que se desarrolla todos los años entre fines de octubre y comienzos de noviembre para exhibir los ejemplares publicados y la remera correspondiente. Como evento, desborda los límites de un acto académico tradicional para convertirse en una verdadera acción performática.

Es así como esta instancia no incorpora los rasgos típicos de un acto escolar: formación, bandera, himno, discursos, etc. Se estructura como una festividad (de pueblo o de barrio) con una disposición circular de las chicas y chicos rodeando el espacio reservado para las escenas y el baile, algunos de ellos sentados en el piso y otros parados. Solo se reservan unas pocas sillas, también de forma circular, para padres, invitados y los profesores que no forman parte directa del proyecto. «El baile y la coreo fue hacerlo con gusto, no por obligación o por nota. Divertirnos y compartir como grupo. Inolvidable», dice Sofía.

Lo que se interpreta o actúa en el escenario como «espectáculo» se constituye en una secuencia de coreografías articuladas en torno a una alegoría como «vuela», «alza tu voz» o «dale play a

tu imaginación», junto a un guión muy escueto con la descripción de la revista, agradecimientos y objetivos. Lxs chicxs y profesorxs participantes del proyecto van tomando alternativamente el rol de espectadores y actores. «Se siente una adrenalina por presentar un proyecto que hace mucho venimos creando», cuenta Brisa. «Felicidad por que haya salido fantástico y alegría por innovar». La profesora Ana, coordinadora del proyecto, lo resume así:

Los chicos desde el primer día de clase ya están pensando en la presentación porque ven desde los años anteriores que es un gran acontecimiento. Porque se expresan de otras maneras, bailando o haciendo otra representación y porque se presenta la remera.

Ellos lo sienten como que es «su» momento. Tienen que poner todo. Este año le hemos propuesto prestar atención a lo que es el vestuario y el maquillaje que otros años no hicimos, bailes diferentes, otros géneros, cosas que no se ven en cualquier acto de la escuela. Los chicos viven bailando y viven con música, entonces esperan ese tiempo para hacer lo que más les gusta. Vivir, bailar y hacer lo que más les gusta. Conectar la escuela con la expresión y el disfrute.

El momento de mayor intensidad es la entrada en escena de la totalidad de los chicos (70 en cada turno) con la nueva remera en una presentación llena de música, baile, suelta de globos y espuma loca (en algunas ocasiones también bengalas) y agite, expresión mucho más cercana al «pogo» rockero, la tribuna o el carnaval que al acto escolar.

«Nervios, angustia, todo junto», comenta Milagros. «Tanto esperamos ese día que todos estábamos alborotados, la verdad una experiencia tan linda. No importaba nada, ¡solo que tengamos esa hermosa remera!».

Describimos este acto-fiesta como performático porque en él es la acción (tanto o más que las palabras y las imágenes) lo que da forma, es decir modela, un aspecto de la subjetividad que

construye a los jóvenes como parte de un proyecto que desborda lo escolar y se instala en el espacio mediático y comunitario.

Tanto las coreografías, como el agite y la remera forman parte del proceso de «encarnación» de la revista: «Mi forma de sentir *El Glaciar*+ cambió muchísimo, empezando porque lo sentí muy propio, un proyecto mío y una parte de mí», afirma Selena. Y agrega: «Me hizo ver lo unidos que podemos ser como grupo y lo lejos que podemos llegar. Tenía muchos nervios en la presentación pero en un momento me llegué a sentir cómoda y empecé a disfrutar eso que para mí era una hermosa fiesta».

«Nunca pensé que llegar a 4º año y pasar por todo esto a lo largo del año iba a ser algo tan placentero», dice Nelson. «Aprendí muchísimo de mis profesores, de mis compañeros e incluso de mí misma», afirma Florencia y confiesa que «sentimos una banda de nervios; me gusta bailar pero no frente de todos, por eso los nervios, pero al final me solté».

La remera se constituye como una marca de identidad y contiene elementos de interfaz muy importantes con la revista en soporte papel, como el isologotipo (que replica el formato gráfico), la gama cromática y el QR impreso que permite el acceso a la dimensión digital. Las y los chicos, y algunxs profes, portan y «lucen» la remera tanto dentro de la escuela como en las calles cercanas y en el trayecto que los lleva a casa y a otros lugares de reunión.

«Sentíamos que todos estábamos juntos bailando y disfrutando. Estábamos todos los cuartos juntos. Con 4º B nos llevábamos mal y la revista nos unió», dice Tomás. «Yo aquí en el cole me siento diferente. Te sentís parte de todo. Hay un festejo, una celebración. Te tiemblan las piernas, te da como frío en el pecho. Era la primera vez que bailé en los cuatro años que llevo en el cole». Santiago apunta que «cuando era más chico nosotros no le dábamos importancia a la revista, en primer año la tiré, no la leí. Ahora es distinto».

Asumir en el propio cuerpo las discursividades sociales plasmadas en la revista es apropiarse de ese sentido y reinscribirlo en

otro lenguaje, uno que lleva consigo la potencia del «yo soy» y «yo estoy». Esta encarnación de la revista se expresa en la fiesta del Perito Moreno como una escena enunciativa, es decir, una escena donde los sujetos hacen de la presentación de sí, la legitimación de lo dicho, abonando procesos de auto y heteroreconocimiento.

Allí, entre la escuela, los medios y la comunidad, los cuerpos juveniles se presentan como enunciadores legítimos, como autores colectivos, como promotores de un discurso propio, y como acreedores del derecho a la fiesta. En ese contexto el cuerpo opera como una interfaz.

El cuerpo como interfaz en la escuela

Entendemos el cuerpo como una materialidad significativa que tiene un alto grado de potencialidad performativa cuando es leída como interfaz. Sandra Valdetaro (2011) propone considerar la interfaz como un «entre-dos», como el encuentro de dos magmas y a su función de cópula como un espacio donde se produce el modo del vínculo enunciativo.

Como modo de abordaje, la autora propone este concepto cuando se refiere a que la interfaz define el tipo de relación que se establece con el usuario, en ocasión de estudiar la página digital como un complejo conglomerado de códigos y lenguajes donde se articulan lo cromático, lo sonoro, lo interactivo, lo topológico.

Valdetaro promueve este concepto porque confía en que «el análisis de sus diversas modalidades supone la posibilidad de construir hipótesis acerca de las peculiaridades actuales de la semiótica» (2011: 9).

En primer lugar, el cuerpo juvenil se encarna en la enunciación, pone toda la materialidad (física) al servicio del acto y con él del movimiento. Con esa fuerza el cuerpo pone en diálogo experiencias *en* y *con* la escuela, los medios de comunicación y la propia condición juvenil. El cuerpo no es el «lugar de paso» del

sentido sino que, como toda interfaz, produce, altera, transforma el sentido. Un sentido por momentos aberrante, excesivo, provocador, y altamente placentero para lxs chicxs.

Como toda práctica situada, poner el cuerpo en la escuela es ya una práctica mediatizada. Esta mirada se materializa en el «portar» el QR en la remera. Don Ihde menciona al respecto:

En el pasado, quizá las instancias más familiares en las que experimentamos nuestra existencia corporal fueron las llamadas «relaciones encarnadas», esto es relaciones en las que se tiene experiencia a través de un artefacto, una tecnología. Este tipo de relaciones humano-tecnología suelen ser simples —ver a través de los anteojos, clavar con un martillo... negociar la altura de una entrada por el sombrero [...] Estas sencillas extensiones de nuestro sentido del cuerpo alguna vez representaron un problema de auto-identificación; las cuestiones que hoy surgen con la realidad virtual y las máquinas inteligentes son las mismas que se plantearon en épocas pasadas. Nuestros encuentros con tecnologías remueven de modo mucho más amplio y profundo nuestra noción de ser, procesos que involucran nuestros deseos e imaginaciones. Las tecnofantasías se basan en la intersección entre tecnología y deseo humano, no pertenecen a la modernidad aunque en ella y en la postmodernidad adquieren una forma particular que se proyecta en la idea de realidad virtual (un oxímoron) o realidad que acontece en el ciberespacio (2004: 14).

En segundo lugar, podemos decir que la mediatización es parte de la mirada y configura el objeto, y entonces el cuerpo como interfaz no es ni la expresión de los estigmas mediáticos (o su contestación), ni la respuesta reproductiva/retractiva de las normas sociales que operan en los mandatos sobre la juventud. Es ese entre la escuela, la comunidad y los medios. En la fiesta se habla poco sobre la revista, pero el modo de hacer cuerpo y poner el cuerpo implica la construcción de marcos de inteligibilidad donde las y los jóvenes son sujetos políticos y enunciadores legít-

timos de una vasta y variada lista de temáticas y problemáticas socioculturales.

Desde nuestra perspectiva sociosemiótica el cuerpo es, entonces, mucho más que un territorio de disputa, o materialidad de pasaje de sentido. El cuerpo es, mediado por la tecnología, parte fundamental de estos sistemas socioindividuales en situación de interpenetración. Postulamos que los sujetos juveniles, a través de estas prácticas corporales, desarticulan en parte la presión del control social que pesa sobre sus cuerpos y momentáneamente, en la fiesta, se desinhiben y disfrutan de ser jóvenes. Entendemos que allí están expresando su dimensión política (Arfuch, 2005) y posibilitan el devenir de sus autorepresentaciones en identidades narrativas (individuales y colectivas).

Esto no es poco en los contextos que corren. Las condiciones de esta época aluden a una juventud despolitizada, apática, peligrosamente desempleada y potencialmente delictiva. Esos estigmas son la reificación de discursividades mediáticas que se alimentan de su propio interés lucrativo basado en el suceso y sus consecuentes retóricas del morbo, el peligro y el miedo.

El gesto enunciativo en primera persona con los cuerpos juveniles en movimiento, asumiendo un discurso que ya ha pasado por las dinámicas colectivas del aula, de la redacción, de la corrección y autorevisión de la revista, es un fuerte gesto de politización sobre la condición juvenil, esa que pugna por ser reconocida como legítima de enunciación, no solo sobre los temas «atribuidos» a la identidad juvenil, sino a todos los que aparecen en la revista. Del estigma al emblema y... ¡si es con fiesta mejor!

Bibliografía

- Abellón, Pamela y De Santo, Magdalena (2015). *Dos lecturas sobre el pensamiento de Judith Butler*. Villa María: Eduvim.
- Austin, John (2008). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y*

- acciones*. Compilado por J.O. Urmson. Buenos Aires: Paidós.
- Arfuch, Leonor (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Butler, Judith (2010). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Ficher Litche, Erika (2011). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada.
- Ihde, Don (2004). *Los cuerpos en la tecnología. Nuevas tecnologías: nuevas ideas acerca de nuestro cuerpo*. Barcelona: Editorial UOC.
- Red de Antropología de y desde los cuerpos (2012). *1º Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre cuerpos y corporalidades en las culturas*, Facultad de Humanidades y Artes, UNR Rosario. Disponible en <http://red.antropologia delcuerpo.com/>
- Rice, Carla (1994). «Out from under occupation. Transforming our relationships with our bodies». Revista *Canadian Woman Studies / Les Cahiers de la Femme*, Vol. 14, Nº 13, julio.
- Valdettaro, Sandra (2011). *Interfaces y pantallas: análisis de dispositivos de comunicación* (1ª ed.). Rosario: UNR Editora.
- Verón, Eliseo (2013). *La semiosis social 2. Ideas, momentos, interpretantes*. Buenos Aires: Paidós.

Cartografías de memoria: territorio e identidades juveniles

Tamara Liponetzky

No se trata de pensar que pasó, sino qué nos pasa todavía.
Programa Jóvenes y Memoria, Recordando para el futuro

En este trabajo¹ reflexionamos acerca de la importancia del territorio en los sitios de memoria en Córdoba y de las producciones de los jóvenes participantes de «Jóvenes y Memoria» como espacio de producción crítica y de frontera. Este programa propone a jóvenes de diversas escuelas de Córdoba, la elaboración de productos comunicativos que, en diversos formatos, piensen a la memoria desde una perspectiva de derechos humanos. Como desafío, este proyecto se plantea el objetivo de pensar a las nuevas generaciones, no como receptores de relatos del pasado, sino como emprendedores de la memoria social. En palabras de los organizadores, esto implica:

No asumir desde el Programa la enunciación de un relato cerrado y acabado sobre el pasado, sino posibilitar la emergencia de narrativas plurales, ligadas a los contextos locales, culturales, sociales y generacionales. Esta perspectiva, no solo piensa en un relato heredado, sino en trazar un mapa de la memoria que es un trabajo de significación que conecta el pasado con el presente y el futuro (Programa Jóvenes y Memoria).

¹ Este texto forma parte de la tesis de doctorado en Comunicación Social de la UNC, en curso. Cuenta con una beca Secyt para docentes para la finalización de doctorado período 2017-2018. El trabajo de tesis se titula: «Temporalidades juveniles en entornos socioculturales diversos. El Programa Jóvenes y Memoria en Córdoba».

La idea de mapa, vieja concepción de dibujo de la realidad, intenta conformar un ordenamiento, un trazado y tiene la impronta del cartógrafo que decide recortar el espacio con un criterio, con un propósito. El mapa se construye como un elemento orientativo crítico. Bateson ya nos advirtió que: «el mapa no es igual al territorio». Mapa y territorio son nociones profusamente empleadas en la obra batesoniana y las dos aluden a los conceptos de representación y representado respectivamente. La no concordancia de estos dos conceptos nos previene acerca de la necesidad de repensar las cartografías existentes y construir otras que no apunten a la segregación territorial, operación que se realiza desde los espacios de poder y que raramente es reconocida como tal. Este trazado de mapas, de límites y de categorías que clasifican y dividen desde los lugares hegemónicos ha sido y sigue siendo funcional al poder. La intención de este trabajo, es abordar una cartografía crítica de los devenires del pasado en el presente de los jóvenes de Córdoba y pensar cómo el mapa de la memoria se traza con las coordenadas de la actualidad. Este trazado no solo se ve en las temáticas seleccionadas por los alumnos de las escuelas que participan, sino también desde los lugares del decir, los modos de construirse como enunciadores, los dispositivos de enunciación.

En este caso, el mapeo de la memoria –o de cómo abordan los jóvenes a la memoria en escuelas diversas– ayuda a pensar el territorio como parte del dispositivo de enunciación. La intención de la propuesta de este sitio de memoria remite a habilitar distintas conexiones entre el pasado y el presente, de acuerdo a la impronta que portan los actores particulares. Sabemos que la memoria es plural en la medida que resulta de acciones selectivas del pasado en su relación dialéctica con el presente y la construcción de expectativas de futuro (Arese, Rosencovich, 2016).

Para hablar de los mapas, podemos citar el trabajo de Arno Peters². Este trabajo intenta huir de la perspectiva eurocéntrica y

² Arno Peters (Alemania, 1916-2002) desarrolló el mapa de la proyección de Gall-

reflejar otras proporciones a las que estamos acostumbrados y con las que se han educado miles de estudiantes en el mundo. La cartografía de Mercator, data de 1569, es la que se utiliza en la actualidad y no respeta las proporciones de acuerdo al territorio, sus gráficos respetan la forma de los continentes, pero no los tamaños. En ellos, Europa y América del Norte se ven más grandes de lo que son, y Alaska se ve más extensa que México, pese a que no lo es. La mayoría de los mapas del mundo fueron creados por europeos del norte. Tenían la perspectiva del hemisferio norte, pero también una perspectiva colonialista. Mirada eurocéntrica, con la cual nos educamos. Entonces, el que hace el mapa es el que ordena el mundo, como metáfora de lo que vemos, de lo que aprendemos y de lo que pensamos. Este mapa, el de Mercator, conocido como mapamundi, es el que se estudia y se reproduce y desde el cual nosotros percibimos el mundo desde que vamos a la escuela primaria. Arno Peters, en 1974 se animó a pensar y a cuestionar las proporciones del mapa con el que se «conoce» al mundo desde el año 1500. Esta anécdota curiosa nos sirve para pensar el poder de la cartografía como productora de espacios hegemónicos, pero también la posibilidad de adoptar una cartografía crítica que nos ayude a descubrir realidades invisibles y a movernos por el mundo.

Desde esta mirada, rescatamos la perspectiva de los chilenos Habegger, Mancila y Serrano que trabajan la cartografía del territorio entendiéndola como: «el espacio físico y las interacciones que en él interactúan conformándolo y recreándolo desde una dimensión dinámica» (2005: 4). Estos autores conciben a la cartografía como un proceso de investigación, diseño y producción que trata de explorar, relevar, localizar y expresar la complejidad de diversas realidades del territorio desde una dimensión dinámica. Esta propuesta metodológica, pero a la vez fuertemente política y cultural, aborda la posibilidad de construir y repre-

Peters, en 1987, que da una representación tamaño-exacta del mundo, permitiendo que todos los países tengan igual representación. Ver: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-39348563>

sentar creativamente tanto con el lenguaje de la denuncia como con el lenguaje de la posibilidad, los diversos contextos de opresión. Para estos autores, «Al interrogar, problematizar, analizar, reflexionar e interpretar nuestra época, nos adentramos en el camino del conocimiento transformador» (2005: 08). La idea de construir mapas de la memoria en Córdoba remite a la posibilidad de pensar cómo el recuerdo, encarnado en los sitios de memoria y su mandato de recordar el pasado de dictadura, se mezcla en el presente de los alumnos que habitan la ciudad desde entornos diversos.

Sitios de memoria en Córdoba, cartografía del terror

Los mapas de la memoria en Córdoba, remiten al accionar de la dictadura en el pasado, pero se ubican en un presente donde es una utopía la libre circulación, y el solo hecho de pertenecer o habitar ciertas zonas de la ciudad constituye un motivo más para ser discriminado, así como el corte de pelo o la gorra entre otros marcadores que detectan etiquetas asignadas desde el poder.

La tarea iniciada por el Archivo Provincial de la Memoria, contribuyó enormemente a demarcar, en el mapa de la provincia de Córdoba, los Centros Clandestinos de Detención Tortura y Exterminio (CCDTYE) e instalar allí los «sitios de memoria» que no solo se constituyeron como espacios dedicados al recuerdo de lo que sucedió, sino también comenzaron, allá por 2006, a pensar en los vínculos de lo acontecido y de lo que sucede en el presente sin ignorar la difícil situación que atraviesa la provincia en relación a la violación de los derechos humanos, desde la desaparición de Facundo Rivera Alegre hasta la «marcha de la gorra» que, entre otras cosas, reclama por el abuso policial y el gatillo fácil y ya va por su undécima edición.

Los tres principales CCDTYE, el Archivo Provincial de la Memoria (ex D2), el Campo de la Ribera y La Perla, están ubicados en zonas muy diferentes de la provincia. Mientras que el

primero se ubica en pleno centro de la ciudad, a metros de la Catedral, el Cabildo y la Plaza San Martín, los otros dos están ubicados en lugares alejados del centro, lo que configura estrategias diferentes a la hora de pensar y reflexionar sobre el pasado, pero siempre desde un contexto actual. Los tres sitios pertenecen a la clasificación que asigna Violi a los sitios de memoria que se erigen en lugares ya existentes que han sido teatro de eventos traumáticos, de estragos, exterminios, detenciones, entre otras atrocidades.

Estos lugares terribles son transformados en lugares de conmemoración, testimonio y recuerdo del pasado trágico, lugares que una comunidad o una nación entera decide preservar del olvido y conservar como monumentos de una verdadera memoria colectiva. La conservación, implica un proceso de verdadera «museificación», que puede asumir formas diversas, desde la rigurosa conservación filológica a la restauración creativa, hasta la eventual reconstrucción, parcial o total, del lugar originario (Violi, 2010: 174).

Así es como las muestras del Archivo Provincial de la Memoria cuentan historias de vida y exponen objetos pertenecientes a hombres y mujeres que por allí pasaron. Se hace hincapié en la centralidad de este lugar y de la cercanía de los espacios claves por donde pasa la vida de la ciudad. En los recorridos, y de acuerdo a los relatos de los que por allí pasaron, se cuenta que los detenidos oían las campanadas de la Catedral y el trajín habitual de la ciudad y no se puede creer que la sociedad ignorara lo que pasaba puertas adentro de ese lugar. Los testimonios hablan de los espacios transitados por los detenidos que han logrado sobrevivir para contarlo y describen los cuartos, las oficinas, los calabozos y sus características, todo signado por la traumática experiencia del encierro y del transitar con los ojos vendados. Se recuerda una pared que antes no estaba, un pasillo largo, un banco, un patio, cambios y similitudes. Como medida reivindicatoria de la memoria y a modo de apropiación de los espacios, una de las prime-

ras actividades del Archivo ex D2 fue demoler literalmente uno de los muros que muchos de los testimonios no ubicaban allí. La apropiación del territorio en este lugar pasa por aprovechar su centralidad para «detectar» y «enganchar» al visitante y llevarlo a reflexionar sobre la posibilidad del terror en medio de la ciudad.

Los otros dos sitios tienen características espaciales y efectos de sentido particulares que también están determinados por su ubicación. Por ejemplo, el espacio La Perla, situado en la localidad de Malagueño camino a Carlos Paz, tiene otra relación con el espacio, transitar por allí nos remite a la inmensidad del paisaje, la enorme extensión del predio y la capacidad de producción del terror de ese lugar por el cual pasaron más de tres mil personas. Recordamos y traemos a la reflexión el film del cordobés Pablo Baur sobre ese lugar, denominado *La Perla, a propósito del campo* (2016), y el juego que el realizador efectúa sobre el sonido y la inmensidad del espacio, el silencio y los sonidos presentes en la ausencia de lo que fue otrora un campo de concentración y ahora es... otra cosa. Juega el director con lo que sabemos que allí dentro pasó, pero también con lo que sucede afuera de ese lugar... por el que circulan miles de personas en una ruta muy transitada, con lo que ignoraban antes y quizás también ahora.

El Campo de la Ribera tiene otras particularidades que lo definen como espacio de memoria y que lo arriman a la reflexión sobre la educación en el tiempo que nos atraviesa. La zona de la Bajada, seccional quinta de la Ciudad de Córdoba Capital, está enmarcada en un contexto urbano, muy cercano al centro de la ciudad, pero muy marginal en cuanto a servicios básicos como agua, gas, luz, transporte, salud, seguridad, iluminación, etc. Esta zona tiene históricos problemas de abandono estatal y discriminación. La clasificación por parte del Estado provincial, de esos barrios del oeste de Córdoba como «zona roja» y de aplicación de «políticas de seguridad y lucha contra el narcotráfico» ha contribuido a sellar un estereotipo acerca de los habitantes de la zona muy complejo y difícil de erradicar. Es paradójico el hecho de que en ese espacio del terror funcionara desde 1990 a 2009, cuan-

do se instauró como espacio de memoria, un establecimiento educativo con prácticamente todos los niveles. Por este lugar circularon niños de jardín de infantes y jóvenes de secundario, conviviendo todos los días con la memoria que guardan esas paredes y que refrendan los testimonios de muchos vecinos y de sobrevivientes de ese campo clandestino de detención, tortura y exterminio. Es muy fuerte, entonces, el vínculo de ese espacio con la educación y así lo plantea el área de pedagogía de la memoria, desde la que se instala el programa «Jóvenes y memoria. Recordando para el futuro» que reflexiona sobre el pasado y el presente en la vida de los jóvenes participantes.

Cartografías particulares en entornos diversos: a propósito de los colores

En la ciudad de Córdoba –y también en la provincia– el trazado de los mapas y el establecimiento de zonas también responde a un criterio que separa, nomina y discrimina. Podemos trazar (sin olvidar nuestra propia mirada de investigador) tres espacios del decir, tres escenarios que posicionan a los jóvenes que participan en el Programa o que ubican a sus respectivas escuelas en zonas diferentes, pero no necesariamente excluyentes. De acuerdo a nuestro corpus de análisis constituido por las escuelas participantes del Programa Jóvenes y Memoria del año 2012 en Córdoba, hemos identificado tres zonas:

- 1) Zonas donde se vive permanentemente la marginación territorial (La Bajada- Ciudad de Mis Sueños): Zonas Rojas;
- 2) Zonas céntricas o de sectores acomodados (Urca-Alberdi-Centro): Zonas Verdes;
- 3) Zonas donde la memoria está presente (Malagueño-La Bajada): Zonas Grises.

Reconociendo en esta clasificación una operación de ordenamiento, pensamos en la importancia que los territorios y los

nombres que a estos se les asignan tienen para los habitantes de esos lugares y de la sociedad en general. La posibilidad de cierta contaminación cromática, es decir de zonas o de escuelas que cambien de color y se crucen cromáticamente con otras zonas podría constituirse en una esperanza que contribuya al cruce de fronteras y al acercamiento con el otro en el sentido dialógico del término.

Zonas rojas: donde la marginación territorial se hace presente

En los trabajos realizados por los alumnos, hemos agrupado una serie de producciones que se ubican en territorios denominados «zonas rojas». En Córdoba, el ejercicio del derecho al espacio público es desigual y desde ese lugar, los jóvenes que viven en zonas etiquetadas como peligrosas asisten a un proceso de periferización y fragmentación urbana que los atraviesa profundamente en su vida cotidiana. Desde ese lugar de enunciación al pensar en un producto que trabaje la memoria local, los jóvenes abordan críticamente los espacios que los constituyen, se presentan desde donde son, pero cuestionan esa etiqueta asignada desde el lugar del poder. En estos trabajos, más que en otros, la memoria se ejerce desde el presente, la pertenencia al barrio, el estigma de la clasificación se convierte en emblema al decir de Reguillo (2000). Algunos testimonios dicen: «lo mejor que tiene el barrio es su gente», «yo soy de acá y me la tengo que bancar», «cuando decimos de dónde somos nos sentimos marginados», «acá no entra la policía», «esto es una zona roja». Este doble juego de pertenencia y vergüenza, de ser y de no querer, de «bancar los trapos» pero sentirse marginado se puede observar no solo en los testimonios sino también en las imágenes, se ve la ausencia del Estado en los servicios básicos, cloacas, calles de tierra, falta de alumbrado, los entrevistados dicen que no llegan los colectivos, ni las ambulancias, y que es difícil vivir así. En otro de los trabajos sobre Ciudad de Mis Sueños, se ven imágenes en crudo –grabadas desde celulares– de detenciones arbitrarias, de supuestos operativos de se-

guridad que no hacen más que mostrar el abuso policial por ser portador de cara o de barrio. Rastrear la memoria en estos textos implica pensar en la igualdad como derecho humano, y la perspectiva de los derechos humanos es una mirada compartida desde los sitios de memoria. Estas operaciones de producción de sentido nos permiten trazar una cartografía que se centra en la memoria, pero que la sitúa en un presente inequitativo donde los jóvenes cuentan cómo se sienten al ser marginados por vivir en zonas estigmatizadas por el propio Estado como «zonas rojas». En esta misma línea, otros trabajos abordan temáticas como el Código de Faltas y la persecución policial especialmente a los jóvenes de barrios marginales. Algunas de las frases que destacan: «El Código de Faltas es anticonstitucional», «vulnera nuestros derechos», «el Código de Faltas es injusto», «el blanco no es cualquier joven», «sino los jóvenes de sectores populares», «que usan gorra o se visten de una forma particular», «esto no contribuye a la seguridad sino a la fragmentación», «haciendo que las personas se desvinculen aún más», «como en los 70». Esto opera como una declaración de principios, apoyada con el cuerpo por los chicos y con claros vínculos con el pasado y la memoria al reconocer una problemática con sus orígenes en la dictadura.

Zonas verdes o espacios centrales de circulación

Así como hemos analizado producciones de alumnos de escuelas ubicadas en «barrios ciudades», eufemismo del ex gobernador De la Sota para denominar a los terrenos donde se decide «ubicar» a los pobladores de erradicadas villas de emergencia con gran futuro inmobiliario, tenemos también textos audiovisuales de alumnos que viven en barrios donde se puede tener acceso a servicios como cloacas, alumbrado, transporte, espacios verdes como parques o plazas. Esos lugares los denominamos como zonas verdes porque tienen un libre acceso a servicios y espacios de recreación relacionados con el verde, además la libre circulación –asociada al semáforo con el color verde– que es restringida y a veces

negada a los habitantes de zonas rojas. Más allá de la importancia del acceso a los servicios básicos y de la selectiva presencia del Estado para garantizarlos, nos interesa destacar el peso simbólico que tiene esta segregación territorial a la hora de pensar cómo a los jóvenes los constituye su lugar de pertenencia y ser de un barrio o de otro, o vivir en una «villa», en una zona demarcada como «zona roja» impacta de una manera muy especial sobre la constitución de su propia identidad auto y heteroasignada. En las zonas verdes los textos propuestos también trabajan la discriminación, la mirada de los adultos que prejuiciosamente los marginan por su modo de vestirse, el tipo de música que escuchan o el corte de pelo.

A la hora de narrar podemos observar una distancia crítica hacia lo que les sucede a «los jóvenes»: «los detienen por cómo se visten... o por si tienen gorra», este distanciamiento a través del uso del pronombre da cuenta de que el tema es una preocupación legítima de los alumnos de la escuela pero no necesariamente una problemática que se viva en su cotidianeidad. Es interesante pensar el modo de acercarse a la memoria desde la reflexión del presente, pero también desde el recuerdo clásico del pasado a través de un video que refiere a lo que vivían los jóvenes en 1976. Las imágenes de los chicos que habitan estos espacios son menos crudas, más amables no solamente desde el paisaje, sino también en la relación con los adultos, los docentes que los escuchan y tratan de entenderlos. La cámara da cuenta de los espacios de discusión a los que acceden para decidir, entre todos, los temas a abordar.

Hay una crítica hacia los medios de comunicación, que contribuyen a fijar en el sentido común de la sociedad un estereotipo donde los jóvenes son vagos y peligrosos y en ese sentido la mirada crítica se extiende también hacia los adultos que se hacen cargo de esos estereotipos. Se representa a una señora que está escuchando la radio y allí dicen que aumentó la inseguridad y que la policía detuvo a unos jóvenes merodeando y eso ya sirve para que la mujer vea «con otros ojos» a los chicos que están en la

plaza de enfrente y llame a la policía para avisar que pasaron corriendo y que seguro «habían robado algo».

Zonas de fronteras porosas: La Ribera y La Perla como espacios fértiles de reflexión

Observamos algunas zonas de pasaje que denominamos «zonas grises», siguiendo con las metáforas cromáticas. Estos espacios podrían pensarse como fértiles a la hora de hacer memoria. La localización de sitios de memoria habilita la reflexión sobre esos temas, instala la problemática o tal vez la sepulta intencionalmente hasta que los jóvenes deciden reformular el clásico «aquí no pasó nada» que circulaba por el barrio. Estas zonas grises, indeterminadas, que pueden pertenecer según la categoría estatal a zonas rojas o potencialmente verdes por futuros negocios inmobiliarios, podrían pensarse como espacios de frontera o de pasaje que habiliten la reflexión sobre el pasado y el presente. El punto nodal, obligatorio, de referencia en el mapa sobre las memorias en Córdoba no solo nos remite al pasado de dictadura, sino que nos permite cruzar la frontera en varios sentidos: el Programa Jóvenes y Memoria que tiene como sede el ex CCDTYE Campo de la Ribera, reúne a escuelas participantes de toda la provincia de Córdoba. Además, esas escuelas tienen características diversas, algunas son privadas, otras públicas, algunas están situadas en contextos más urbanos, otras más rurales, con distintas orientaciones: técnica, artística, religiosa, etc. La posibilidad de encuentro entre todos estos jóvenes que se produce en las jornadas/talleres que se brindan desde el Programa, opera a modo de traductor, como diría Lotman (1996), para hibridar temáticas, procedencias, espacios y culturas. La porosidad del Programa habilita la reflexión y el cruce de las procedencias y de las historias de los jóvenes que participan. El espacio Campo de la Ribera reúne y cruza no solo las temáticas sino las historias de vida de cada uno en un mosaico de experiencias. En las ediciones que se han trabajado, particularmente 2011, 2012 y 2013 se

realiza el cierre del programa y las muestras de los trabajos en la Ciudad Universitaria. La centralidad de este espacio y la intervención de la Universidad, resultan relevantes no solo con la posibilidad de encuentro sino también como vínculo con la sociedad desde lo público.

La idea de frontera nos sirve para pensar y rescatar la actividad propuesta desde el programa en un contexto de diversidad de productos, de escuelas, de contextos. El espacio fronterizo del Campo de la Ribera se puede atravesar desde varios puntos de vista: desde la historia que lo constituye como cárcel militar, luego escuela, y sitio de memoria en la actualidad, pero también en el territorio del barrio Maldonado donde está ubicada y que ha sido designado como zona roja o peligrosa. La intersección de ese espacio, devenido frontera porosa que se atraviesa desde diversos lugares del decir, contribuye a pensar la productividad de los espacios fronterizos para la reflexión crítica.

Para Lotman (1996) la frontera semiótica es la suma de los traductores, filtros-bilingües a través de los cuales un texto se traduce a otro lenguaje (o lenguajes) que se hallan fuera de la semiósfera dada (1996: 12). La frontera puede pensarse como segmentación, como perímetro que separa identidades, grupos y representaciones, significados y culturas. Otros autores como Rizo y Romeu definen a la frontera como perímetro que segmenta, distingue, separa identidades, grupos, representaciones, significados, culturas (...) un sistema autopoiético que se autoorganiza para pasar del caos al orden y viceversa (2009: 48-49). Finol, leyendo a estos autores, señala que esta definición ignora la función de contacto de encuentro y de desencuentro o choque. Para Finol, es preciso estudiar los tránsitos y las negociaciones que se posibilitan en estos espacios interculturales. Como proceso interno a la semiósfera, la interculturalidad supone, entonces, límites y fronteras, tránsitos y rupturas, pero también porosidades y densidades, dispositivos que expresan la complejidad de las interacciones que se realizan en los procesos de comunicación intercultural y de los procesos propiamente dichos de intercultural-

lidad (2015: 24). En este sentido, llamaremos fronteras de los procesos interculturales a aquellas donde hacen contacto contenidos culturales lejanos o extraños entre sí. Las intersecciones no solo son encuentros sino también cruces o tránsitos de espacios, en nuestro caso, de contenidos culturales. Se trata de un tercer espacio que se deriva de las relaciones dinámicas entre límites y fronteras. En la comunicación intercultural son las intersecciones las que la caracterizan o, mejor, las que la realizan, pues sin tales intersecciones es imposible desarrollar interacciones de mayor o menor intensidad.

Las intersecciones culturales ocurren en estas zonas grises de acercamientos fronterizos y propician convergencias de elementos de diversos contextos para crear nuevos sentidos. La propuesta del Programa apuesta a traspasar las fronteras que nos habitan. Como dice Ana Camblong, no se refiere únicamente a fronteras que se ubican en el límite geopolítico, sino también a todo tipo de frontera que las sociedades complejas gestan, anidan y potencian con diversos grados de estabilidad (Camblong, 2009: 12). Este espacio de producción plantea un cruce, un umbral en el decir de Bajtin, una travesía crítica que focaliza la estancia en el pasaje, en el devenir, en el «between» como espacio semiótico. El proceso es indeterminado, continuo, cíclico, reflexivo y pone en evidencia las intenciones y el comportamiento de los distintos actores sociales que habitan un territorio. De esta manera, el señalar las potencialidades y debilidades o conflictos del territorio nos puede introducir en la construcción estratégica de un nuevo accionar.

Memoria, identidad y territorio

Memoria e identidad se articulan en el cruce de una multiplicidad de memorias colectivas, privadas y públicas que configuran la diversidad de posicionamientos sociales, culturales y políticos de los sujetos en una época determinada. Espacios de constitu-

ción de la subjetividad en el intervalo de lo plural y lo singular, que se reconstituyen fundamentalmente a partir de lo dicho y de lo no dicho, de aquellas ausencias en el discurso a partir de las cuales los sujetos intentan recuperar su historia (Beltrán, 2006: 39).

La narración se constituye en el modo de tras/pasar el legado de una generación a la siguiente, como un puente entre los que están y los que llegan. Reconocer a los jóvenes como enunciadores de la memoria permite anudar la temporalidad de sus vidas a ese «gran tiempo» que muchas veces los interpela desde el pasado, los proyecta hacia el futuro, pero desconoce la dimensión singular de su presente. La construcción de una identidad colectiva funda y presupone al mismo tiempo una memoria colectiva. Tal memoria no es solo propiedad del pasado común sino también proyección prospectiva del propio perfil identitario sobre el futuro.

La identidad se configura en un proceso de reencuentro, de identificación con lo mismo en el espiral de la memoria. Por esto resulta imprescindible articular memoria, identidad y cultura. La cultura es memoria y se relaciona con la experiencia histórica pasada. La cultura actual solo se constata como tal, por la traducción de las experiencias del pasado (Lotman, 1996). La cultura se construye como escenario de una multiplicidad de memorias, privadas, de un antagonismo de voces –en términos de Bajtin– por las que los sujetos perciben a los otros y, a través de ellos, a sí mismos.

Candau afirma que no tiene sentido distinguir entre memoria e identidad. No puede haber identidad sin memoria, «no hay identidad sin cierto grado de conciencia de una continuidad temporal» (2002: 116). Para hablar de la constitución de identidad y de la memoria pensamos en la constitución de la propia cultura. La transmisión de la memoria se realiza a partir de prácticas culturales, en las que no solo se transmite un contenido, sino una manera de estar en el mundo. En este sentido,

la transmisión es también producción por parte del que la recibe pues como en todos los fenómenos en que está involucrada la memoria, las informaciones adquiridas son transformadas por el grupo o por el sujeto, condición indispensable para la innovación y para la creación (Levi Strauss, 1976: 28).

Para Patrizia Violi, en la construcción identitaria juegan un papel central los «lugares de la memoria» —mausoleos, monumentos, memoriales, museos y otros similares—, dedicados al recuerdo del pasado, ya sea un pasado glorioso o, en cambio, y más a menudo, traumático y doloroso. Tales lugares exteriorizan en el espacio la temporalidad de la historia pasada, son lugares tópicos cruciales en la constitución de las identidades colectivas (Violi, 2010: 170).

Para esta autora, resulta interesante estudiar los lugares destinados a construir, conservar, transmitir la memoria del pasado traumático. En otros términos, los lugares en los que el tiempo se espacializa, exteriorizándose en un lugar que se hace un verdadero monumento a la memoria del tiempo. Se instaure así una interesante dialéctica entre pasado y futuro, que deviene particularmente crucial si se lee en clave identitaria. Para nosotros, esta clave de lectura identitaria resulta crucial cuando se habla de jóvenes. La identificación con el territorio es importante a la hora de pensar/se sujetos. No solo de dónde venimos, dónde vivimos, sino también el espacio donde está situada la escuela a la que concurrimos ayudan a conformar las identidades de estos jóvenes. Los espacios de memoria, así como el Programa Jóvenes y Memoria, instalan la problemática del pasado y de la dictadura en las reflexiones de actualidad de los jóvenes de Córdoba.

En este sentido, en nuestro trabajo rescatamos la importancia que los sitios de memoria instalados en Córdoba han cobrado a la hora de hablar sobre nuestro pasado. La consolidación del trabajo de los tres sitios de memoria ubicados en nuestra provincia, Archivo Provincial de la Memoria, el Espacio para la Memoria La Perla y el Espacio para la Memoria Campo de la Ribera, constituye un mojón en términos de memoria pues sien-

ta una base ideológica desde la cual se edifican y edificarán numerosos proyectos que revisitan nuestro pasado. Estos «lugares de memoria» trascienden la importancia del mero recuerdo del pasado para instalar un trabajo donde el territorio, también el del presente con sus condiciones de actualidad, conforma un espacio de reflexión social indispensable.

La construcción de la identidad es, como la memoria, una selección y reorganización narrativa. Y como no hay memoria sin olvido, para ver cómo las sociedades recuerdan es preciso analizar qué es lo que políticamente se elige olvidar y allí tendremos los nudos y conflictos latentes en un momento concreto. Los territorios del yo asumen identidades en gran medida demarcadas por las fronteras, ser de un barrio, de una zona determinada configura lugares de pertenencia y de enunciación que no solo se asignan desde el afuera sino que también se reafirman desde la propia identificación con un espacio: «yo soy de este barrio», «nací acá», dicen los chicos y con eso se cargan a sus espaldas la memoria de un barrio, de una zona que los excede en términos temporales pero que los acerca a las vivencias de otros que pasaron por el barrio en el pasado o que sufren la discriminación en el presente.

La memoria se propone, desde esta mirada, como un tiempo de resistencia en contra de la cronología de la experiencia y el peso del testimonio y las fuentes. Los jóvenes haciendo memoria suponen un momento de resistencia que no piensa solo en el carácter testimoniante como lugar privilegiado para narrar. Las memorias juveniles construyen un relato que se despega del pasado porque narra en el presente, y mira al pasado desde la actualidad, que es el tiempo favorito de los jóvenes.

Bibliografía

Arese, L.; Rosencovich, J. (2016). *Jóvenes y Memoria-Córdoba: recordamos para el futuro*. Cuadernillo de orientaciones y recursos. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Bateson, G. (1997). *Espíritu y Naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Beltrán, M. (2006). *Las identidades juveniles en rituales de una escuela secundaria*. Córdoba: Universitas.
- Camblong, A. (2009). «Habitar la frontera». *De Signis*, 13. Buenos Aires: La Crujía.
- Candau, J. (2002). *Antropología de la Memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Finol, J.E. (2015). *Semiótica e interculturalidad, límites, fronteras e intersecciones de las culturas*. Quito: Cuadernos del Cordicom.
- Habegger, S.; Mancila, I.; Serrano, E. (2005). *La cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio*. Publicación del Seminario Freire. Universidad de Málaga.
- Levi-Strauss (1976). *Antropología Estructural I*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lotman, I. (1996). *La semiosfera*. Valencia, España: Frónesis.
- Rizo García, M. y Romeu Aldaya, V. (2009). «Interculturalidad y fronteras internas. Una propuesta desde la comunicación y la semiótica». *De Signis*, 13. Buenos Aires: La Crujía.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. México: Norma.
- Violi, P. (2010). «Recordar el futuro. Museos de la memoria e identidades culturales». *De Signis*, 15. Buenos Aires: La Crujía.

Subjetividades juveniles en territorios urbanos marginalizados: impacto de la educación religiosa

Mónica Moore

Una de las líneas de trabajo del Proyecto de investigación «Discursos juveniles en la cultura urbana contemporánea: mediatización y cuerpos» incorpora el factor de la educación religiosa y su influjo, a partir de las voces de los mismos adolescentes, en este caso alumnos de nivel medio de la escuela católica Paula Montal de las Madres Escolapias, del barrio Villa Urquiza de la ciudad de Córdoba. Aquí se presentan algunos sentidos que va develando el análisis del discurso realizado sobre el material significativo que se ha recogido de la observación de clases de religión, del contenido de reflexiones hechas por los mismos adolescentes y de manera especial de entrevistas. Estas últimas se llevaron a cabo en el año 2016, cuando los adolescentes cursaban 6° año, por lo que muchas preguntas apuntaron a indagar qué se llevaban del colegio, ya prontos a egresar.

La entrevista: posibilidades y límites

En las últimas décadas se ha ido dando un significativo incremento en las ciencias sociales de los métodos cualitativos biográficos, siendo preponderante el recurso a la entrevista (Arfuch, 2002: 179), ya que se parte de la idea de que es posible conocer, comprender, explicar, prever y hasta remediar fenómenos sociales a partir de los relatos vivenciales de los sujetos involucrados. Estos no son tomados como simples casos, por arquetípicos que puedan resultar, o como informantes, sino como interlocutores

cuya narrativa puede aportar, en un universo de voces confrontadas, a la inteligibilidad de lo social; personas cuya historia, experiencia y memoria interesan por alguna circunstancia, en el marco de un corpus o terreno, superando un simple subjetivismo psicologista (Arfuch, 2002: 201).

Toda entrevista es de carácter eminentemente dialógico e interactivo, haciendo del encuentro entre sujetos una escena fundante de la investigación (Arfuch, 2002: 177-178). Se debe afirmar, por tanto, que siempre el producto obtenido es de autoría conjunta, indisociable de la escena de interacción, de las subjetividades puestas en juego, de la impronta del investigador que propone un recorrido, de la confrontación discursiva de esquemas valorativos (Arfuch, 2002: 178).

En el caso que nos ocupa, las entrevistas se realizaron en el ámbito escolar, aunque no propiamente en el aula sino en «la sala de catequesis», lugar más espacioso, donde la distribución de pupitres es circular, para llevar a cabo actividades más distendidas y participativas. Las entrevistas fueron grupales, con cuatro adolescentes por vez (dos chicas y dos varones), que accedieron al diálogo voluntariamente. Se registraron videos de todos los encuentros para poder analizar aspectos fónicos, cinésicos y proxémicos debido a la necesidad de prestar atención a la materialidad misma del decir, ya que el lenguaje no es una materia inerte donde se buscan solo «contenidos» afines a las propias hipótesis sino un acontecimiento de palabra en el que es imposible aislar los enunciados de su enunciación (Arfuch, 2002: 198).

Cabe destacar que, para que los chicos no sintieran la presión de ser filmados, se usó una cámara digital pequeña (tarea realizada por un acompañante) y se les aclaró que el material no sería expuesto en ningún medio sino que solo serviría para análisis de los investigadores.

Como entrevistadora fui tomando decisiones que sin dudas configuraron cada entrevista. Con cada grupo inicié el diálogo usando diferentes puntos de partida: que me contaran cómo usan el celular y cómo se relacionan con él, que me describieran

cómo es un día común de sus vidas, que opinaran sobre una noticia y que destacaran lugares significativos del barrio. Si bien existía, de alguna manera, un recorrido previsto, este fue cambiando en la interacción activada en cada grupo. Mis experiencias de catequista y docente en instituciones católicas también, seguramente, fueron dando forma y entidad a mis preguntas y a los comentarios que me suscitaban las respuestas de los jóvenes así como sus frecuentes silencios, obligándome a repreguntar, rediseñando el trayecto del diálogo.

Este dar la voz a los protagonistas, que abarca un antes que lo planifica, un durante en gran medida imprevisible y un después que lo reescribe, no ha dejado de intensificarse y ganar legitimidad como método de investigación, aunque también crece la conciencia de sus límites, a la luz de la noción de «identidad narrativa» de Paul Ricoeur (1996), entendida como la narración escrita u oral que una persona hace de sí y para sí, y que implica la presencia de una marca de ficción, en el sentido de que, a pesar de que una persona no se mienta a sí misma, es absolutamente consciente de la dificultad de construir una verdad a partir de su relato (Robin, 1996: 37). Es desde este enfoque en que deben analizarse las entrevistas a adolescentes como construcciones jamás cerradas ni acabadas, precisamente por la edad que atraviesan y las complejas circunstancias personales y sociales en que construyen su identidad.

Los adolescentes que cursaron toda su escolaridad en el Paula Montal de Villa Urquiza, si bien pueden delinear sentidos que asumen para sus vidas como parte de una identidad ya elaborada, protagonizan trayectos incompletos, en permanente diseño, deconstrucción, reformulación e incesantes búsquedas. Como investigadores no podemos olvidar que solo nos asomamos a fragmentos de sus experiencias, en continua tensión entre pasado, presente y futuro, y entre los planos de lo vincular, lo social y lo personal, coordinadas existenciales atravesadas por una realidad en gran medida violenta y segregadora.

Entrevistar a alumnos del Paula Montal no puede por ello escindir de la realidad que viven los jóvenes de sectores vulnerables de la ciudad de Córdoba; no puede prescindir de la dinámica que los adolescentes protagonizan en la era de la mediatización a gran escala ni desentenderse de los procesos de construcción de la subjetividad que viven como adolescentes que cursan el nivel medio en una institución aún muy influyente en lo cultural como es la Iglesia católica.

Escolaridad, mediatización y territorio en tensión

Que el barrio se llame Villa Urquiza no es un dato menor, por las connotaciones que encierra el término «villa», ya que provoca en Argentina una suerte de triple imagen: nos remite a una aldea campesina pero también a un lugar vacacional para sectores privilegiados y, por último, a los asentamientos marginales de las grandes urbes, es decir, las villas de emergencia o «villas miseria». En contraste con los significados que sugieren las villas de valor turístico, las últimas están asociadas a la pobreza, el hacinamiento, la promiscuidad, la violencia y el delito. Por otra parte, en conexión con el concepto de villa como comunidad rural, en la que sus integrantes establecen estrechos lazos, en las villas marginales también se dan dinámicas complejas de reciprocidad cercana entre sus habitantes, aunque signadas mayormente por el conflicto (Míguez, 2008: 13-14).

El barrio Villa Urquiza solo encuadraría en el concepto de «villa miseria» en algunos de sus sectores, ya que predominan más bien casas humildes o «de mal aspecto» como los mismos chicos dicen. De todas maneras, siempre las referencias al barrio son negativas, ya que lo asocian a la mala fama que tiene principalmente por la inseguridad y la droga.

En el interior mismo de Villa Urquiza hay delimitaciones y diferencias de espacios con sus correspondientes calificativos: «Está la favela... o sea, para allá, para la Costanera (señala), o sea

esto sería Villa Urquiza y allá sería la favela (separa con la mano dos partes)»; «Es una villa peor» (se ríe), «No llega a ser una villa, porque es, bah, sí, es algo re chiquitito y viven todas casitas así» (gesto de que están amontonados, como metiendo cosas en un cucurucho formado con la otra mano).

Puesto que los jóvenes marginales no son marginales al acceso a la tecnología de la comunicación (Hopenhayn, 2004), cabe preguntarnos sobre los efectos de la mediatización en sus experiencias, pudiendo destacarse que los medios los asoman a otras realidades y les permiten advertir que las problemáticas vividas en el barrio no son exclusivas de ese lugar: «Me empecé a dar cuenta de que en todos lados es así».

La mediatización configura incluso el modo de vivir «lo presencial». Esto pudo advertirse en las entrevistas cada vez que los chicos, para referirse al uso del celular, no podían no acompañar lo dicho con gestos corporales que remitían a esa práctica, como el gesto de deslizar el dedo sobre la pantalla. Otro indicador fue cierta inquietud o incomodidad, como un no saber qué hacer con las manos a falta de celular (unos hacían ruidos con los dedos, otros se cruzaban de brazos o escondían las manos en los puños del buzo, o se arreglaban repetidamente los cordones de las zapatillas).

Al mismo tiempo, la adquisición de un vocabulario tomado de la comunicación informática se manifestó como ya natural para referirse a páginas, publicaciones, perfiles, subir fotos...

Si lo «presencial» viene siendo impactado por lo «virtual» hemos de preguntarnos cómo los medios construyen realidades mediáticas a través de las cuales los jóvenes se relacionan con el mundo a partir de sus cuerpos, intelectos y afectos y los interpeplan como sujetos individuales, como colectividad o como opinión pública (Valdettaro, 2015: 192).

Una de las entrevistas partió precisamente de una noticia publicada en el Facebook del diario *Día a Día* sobre un episodio protagonizado por tres adolescentes que fueron detenidos por arrojar piedras a un colectivo en barrio Lamadrid. Les pedí que

reflexionaran sobre lo sucedido pero especialmente que me dieran su opinión sobre los comentarios que allí se habían escrito. La «catarata» de apreciaciones altamente negativas respecto de esos jovencitos fue escuchada por los entrevistados con total impasividad: «Menores o no, piedrazo en la capocha!»; «Hay que cortarles las manitos»; «Hay que hacer como en México. Se juntan varios vecinos y a lincharlos. Les cortan las manos y luego le dejan un cartel». También hice referencia a los dibujitos, imágenes y emoticones que aparecían, como caras de enojo o la foto de dos ratas.

Lo primero que atinaron a decir los entrevistados fue: «La gente está cansada de tanta inseguridad», «está enojada». Recién en un segundo momento, vino la aclaración de que con violencia no se gana nada, y emitida en términos de opinión meramente personal: «Que les corten las manos (sonríe) no es la solución, no sé, para mí».

Este segmento de la entrevista creo que devela varias cosas. Por un lado un cierto nivel de insensibilidad ante lo narrado, a pesar de la crudeza del hecho y de los comentarios, que me esmeré en leer con expresividad. La postura corporal de meros oyentes y la no empatía con esos jovencitos, de su misma edad, sino más bien la solidaridad para con el hartazgo de «la gente», parecen indicar cierta naturalización de la violencia sin reflexiones de alcance social sobre la situación de vulnerabilidad de esos jóvenes.

Si para con el propio barrio y otros barrios, donde saben que son comunes estos episodios, los calificativos son siempre negativos, pasa todo lo contrario con la escuela, a la que quieren y valoran mucho, sobre todo como dadora de sentidos en cuanto transmisora de valores y por lo que ofrece como ambiente de educación personalizada, más disciplinada y más exigente; en estos aspectos aparece una clara diferenciación con lo que ofrece «la pública». «Es uno de los mejores, bah, de acá del barrio es el mejor colegio a nivel de educación y todo, después tenés el público, el municipal...»; «... hay muchos colegios que no termi-

nan de enseñar nada... O sea lo justo y necesario para que sepas y ya está, chau (hace el gesto de la mano en la sien, como de despedida). En cambio acá te acompañan en todo».

Esta valoración positiva de la escuela, acompañada de la consecuente diferenciación que ellos mismos hacen de «otros jóvenes», estaría develando que en estos ámbitos marginalizados los lazos se ven resentidos y sus miembros van creando rivalidades entre sí (Ramírez, 2015: 72), transfiriendo el estigma a un «otro» satanizado. Dicha lógica de la descalificación lateral y del distanciamiento mutuo, deshace aún más a estos colectivos ya debilitados: desprovistos de todos los elementos necesarios para participar en los distintos juegos sociales, no comparten sino su común excomulgación (Wacquant, 2007: 195).

Construcción de la subjetividad: los imperativos de la religión

Con respecto al carácter distintivo de la educación religiosa que allí se imparte es destacado, aunque como un factor que se suma a la oferta educativa, no llegando tal vez a configurarla: «Nos enseñan a ver todo sobre Dios que otro colegio capaz no te enseña, en cambio acá como que hay religión...». De esta formación recuerdan sobre todo los retiros espirituales donde «se han encontrado consigo mismos», experiencias más valoradas que las enseñanzas doctrinales.

Esta fe religiosa, que es de gran ayuda para «salir adelante y aprender de las situaciones difíciles» no se traduce, sin embargo, en una mirada esperanzadora de la realidad social ni parece motivarlos para asumir un rol activo y transformador de las injusticias que los condicionan. La convicción que sienten de que Dios está presente en sus vidas (a él rezan todas las noches para pedirle y agradecerle) es motivadora pero para gestionar salidas individuales, búsquedas meramente personales de un futuro mejor.

De hecho, cuando se les preguntó qué aporta la fe católica para revertir las situaciones de injusticia social, dicen:

Para mí es muy complicado. Creo que es un círculo armado, es muy difícil... Está la corrupción, están los políticos, la policía, hay mucha gente que ayuda a que todo esto se haga bien y los perjudicados seamos nosotros y los que se llenan de plata son ellos.

Ante todo esto la religión es sí una fuerza espiritual y moralizante pero para la toma de decisiones personales: «Te ayuda a tener fe... y ver las cosas de otra manera»; «a salir para adelante».

En sintonía con estas afirmaciones, la religión sostiene imperativos que rigen el futuro deseable que el mundo adulto parece marcarles: «En todo lo que hagás hay que tener fe, eso es lo que siempre nos dicen, buscar trabajo, no sé, formar una familia, y hay que tener fe».

A la escuela en sí no hay reclamos para hacerle, todo lo contrario. En todo caso se lamentan del contexto en el que se encuentra el barrio. Pero existe también otro contexto que se vuelve desafiante y problemático (el institucional-congregacional) al que pertenece el Paula Montal, hecho que se visibiliza en el «Festijor», un encuentro de escuelas escolapias. Allí también participan alumnos de las escuelas céntricas Santo Tomás y 25 de Mayo, Madres Escolapias del Cerro de las Rosas y Escuelas Pías de Barrio General Paz. En una de esas instancias los chicos del Paula Montal sufrieron de manera muy concreta la mirada de los «otros»: «En el Festijor hubo muchas... (mira a la compañera)... diferencias...»; «Sí, unos de un lado, otros de otro colegio, así»; «Claro, en eso, porque saben que el colegio de nosotros, de este barrio, nos tratan como negros y esas cosas»; «Sí» (sonríe). Se les preguntó si podían señalar un hecho puntual o fue solo una sensación y respondieron inmediatamente: «¡No!, yo pasé por el lado de un chico, o sea pasábamos todo el colegio, y justo cuando pasaba yo dijeron ‘agárrense los bolsillos que ahí vienen los del Paula’ (sonríe) como que nosotros les íbamos a robar algo de los bolsillos» (sonríen).

Ante el pedido de que hicieran un análisis de ese episodio, reflexionaron:

La sociedad termina discriminando, digamos, sin conocer también...

... el colegio nos enseña mucho esto, a unirnos, a no discriminar... Y esto del Festijor, lo que hacen ellos es para eso, para unirnos más. Como que a veces no termina siendo lo que quieren pero la idea del colegio está, eso es lo que nos quieren enseñar.

Es decir, ellos por un lado se diferencian de «otros», de los que van a «la pública» o delinquen, pero a su vez son rechazados por pares que también se educan en una escuela privada escolar, aunque en «otros» barrios. Estas tensiones son asumidas en algunas propuestas educativas, por ejemplo, contaron que les enseñaron a hacer un curriculum, debiendo poner el lugar donde viven: «Hay que ponerlo»; «Ponerlo, claro, es donde sos» (se encoge de hombros y sonríe).

Saben entonces, en principio, que la discriminación proviene sobre todo de la actitud que se tiene y no del lugar al que se pertenece; sin embargo, la mirada de «los de afuera» es la que más los condiciona en la vida cotidiana: «Vos vas a otro lado y decís que sos de Villa Urquiza y te miran mal. Tiene mala apariencia, ningún delivery, ningún Grido, ni un remis quiere entrar acá tampoco, porque es zona roja»; «En una de esas entran de día y de noche te dicen que no»; «O te dejan cerca y te dicen: *Ya está*»; «Cuando tomás un remis (sonríe) tenés que decir atrás del Carrefour Colón porque si decís Villa Urquiza, te dicen: *No, no entro*».

Estos testimonios confirman la importancia del territorio como una dimensión social capaz de ser reflejo y condición de las prácticas sociales (Valdés, 2013), y como una categoría de análisis sociocultural muy reveladora de las problemáticas que hoy protagonizan quienes habitan espacios urbanos marginalizados,

víctimas de una inequidad agravada por la mirada de los sujetos, por las representaciones de los «otros» (Valdés, 2013: 189-190).

Sin embargo, la estrategia de disimular el lugar donde viven no es asumida por todos:

No, yo digo siempre, digo cuando tomo un remis o conozco a alguien, digo que soy de Villa Urquiza y me traen a Villa Urquiza. Pero igual con eso intento decirle a la otra persona que yo soy de ese barrio pero igual me puedo comunicar bien, no soy negro ni nada, no me drogo, ni nada. El barrio, por vivir en Villa Urquiza, no dice que yo robo ni nada de eso.

Vemos así que los jóvenes van haciendo sus recorridos de cara a las múltiples representaciones que la sociedad elabora sobre ellos e intentan construirse y afirmarse en el mundo a partir de la relación con los otros, cuyo reconocimiento es clave para la construcción de su identidad (Di Leo, 2015: 131-132 y 141); pero estamos ante sujetos dinámicos, cuya vinculación con las representaciones mediáticas, si bien está fuertemente atravesada por el discurso hegemónico de mercado, no es en absoluto homogénea. Los jóvenes no son un dato dado y acabado; como seres concretos construyen, tomando la metáfora que Verón recupera de Maturana (Ammann, 2015: 27), su *autopoiesis*, su propia creación, desde las diferencias y desigualdades que los constituyen.

Aunque la lucha por sentirse aceptados necesite de la exclusión de «otros», es decir, de esa «descalificación lateral» que deja bien en claro quién no se es para luego dar lugar al quién se es de verdad, son capaces de autogestionarse el conocimiento y respeto de los demás, no sin antes sufrir una dura etapa: «Por ahí te dicen ‘sos de esa villa’, pero a medida que te van conociendo ya saben que sos una persona distinta»; «No tiene nada que ver que vivas en una villa, no todos robamos, no tenemos ese pensamiento de chicos que roban, no todos somos iguales...».

Estos mecanismos en los que se van construyendo las subjetividades territorialmente condicionadas deben ser entendidos

dentro de lo que Angenot (2010: 30) llama *hegemonía discursiva*, concebida como el conjunto de repertorios y reglas que confieren a ciertas entidades discursivas posiciones de influencia, prestigio y aceptabilidad.

La hegemonía discursiva va consolidándose a sí misma mediante el afianzamiento de *ideologemas*, proposiciones cuyo sujeto se construye por la acumulación de predicados que generalmente van en una misma línea de sentido (Angenot, 2010: 25). Uno de ellos es precisamente el referido a la categoría de «lo juvenil» o «la juventud», habilitando operaciones de regulación, normalización y ordenamiento de los sujetos, que ponen en evidencia que las relaciones generacionales son relaciones de poder, puesto que la condición de jóvenes es producida socialmente desde el universo simbólico del adulto, como parte de las disputas políticas por los ordenamientos sociales (Ammann, 2014: 31). En ese marco se entiende por qué aún prevalece en la doxa el binarismo que asocia cierta juventud a las promesas de futuro, modernización y progreso, mientras que otra (la que carece de recursos económicos) es vista como elemento marginal y peligroso (Ammann, 2011: 19). Esta diferenciación, que proviene del mundo adulto, parece marcarles horizontes a estos jóvenes educados en el Paula Montal, condición que les da otro rango, incluso económico y que viven como una oportunidad para no terminar siendo parte de esa juventud indeseable.

El barrio, si bien tiene «mala fama» y «mal aspecto», cuenta con espacios recreativos y convocantes como el club y una cancha en la que se juntan y hacen pequeños torneos a beneficio. También se realizan actividades artísticas y solidarias en la capilla y en la iglesia evangélica. Sin embargo, también es significativo que muchos realicen actividades fuera del barrio: fútbol en Los Bulevares (proyectando jugar en Bolivia), dictado de clases de danza en Las Palmas (sector radicalmente distinto con solo atravesar la Avenida Colón) y una de las chicas frecuenta la Ciudad de las Artes (por un taller de dibujo) y la Plaza de la Intendencia: «Ahí es como otro aire, es todo muy diferente al ámbito que

tengo acá en el colegio. Allá es todo re paz, todo es muy lindo, son todos re buenos, todo muy diferente...».

Profundizando el aspecto religioso, en una de las clases de religión la catequista les pidió que formularan ellos mismos preguntas «existenciales». Luego, para esta investigación, les pedí que seleccionaran una de esas preguntas y ensayaran respuestas teniendo en cuenta todo lo que en el colegio se les había inculcado, incluyendo después una respuesta que reflejara la propia opinión. La mayoría eligió «¿Vale la pena seguir adelante?», planteo que, sin dudas, acusa recibo del agobio que ejerce en ellos la realidad en la que viven.

Las respuestas a la primera consigna fueron: «Sí, vale la pena porque en la vida hay que buscar lo bueno y seguir a Jesús es una gran ayuda y el mejor compañero»; «Sí, en todo momento, porque siempre se aprenden cosas nuevas y nuevos valores». «Sí, porque a lo mejor en el futuro, después de toda una lucha o sacrificio, siempre viene la recompensa». «Dios nos trajo al mundo para que vivamos observando la vida y aprendiendo».

A la segunda consigna respondieron: «Vale la pena porque se superan muchas cosas, te ayuda a crecer y seguir adelante a pesar de todo»; «Yo estoy de acuerdo con lo que nos enseñaron, nos sirve mucho para la vida, para ser felices y no dejarse caer por algún problema»; «Aunque pasemos por muchas cosas feas, malas, males en la vida, siempre ahí hay una pequeña luz encendida. Mira a tu costado y vas a darte cuenta de que sí vale la pena seguir adelante, nadie está solo»; «Sí, porque todos en la vida somos fuertes para luchar por las cosas que nos hacen felices y siempre hay alguien que nos empuja para seguir y luchar».

Como se ve, rescatan y valoran las enseñanzas impartidas, todas en la línea de la esperanza, de que sí vale la pena seguir adelante. Destacan mucho el valor del esfuerzo de cada uno, de que de lo malo se aprende (esta idea está muy marcada), lo que permite identificar cierta postura voluntarista, según la cual deben cargarse responsabilidades en la propia lucha personal, asumiéndola como aprendizaje, planteo que diluye o debilita la idea

de que es preciso luchar en conjunto o con otros para que esa realidad social cambie. Parecería que se reconocen valiosos y con fuerzas para luchar por lo propio, buscando sobrevivir y hasta aspirar a la felicidad (recompensa que puede «llegar» luego de muchos sacrificios), pero no para cambiar lo social. En todo caso, una mirada más social o solidaria consiste en darse cuenta de que no están solos, en el sentido de que no son los únicos que atraviesan «cosas feas».

Es decir, la religión no ayudaría a cambiar las cosas en el plano de lo social, aunque es de ayuda a nivel personal y constituye un fundamento ético que opera de diferenciador de «otros»: «Tener fe ayuda a ver las cosas de otra manera».

Apreciaciones finales

Si los investigadores sociales hoy asumimos la importancia de las entrevistas como caminos que conducen a relatos de vida, debemos preguntarnos a quiénes dirigir los resultados de nuestro trabajo. Pienso que indagar sobre el impacto de la educación religiosa en adolescentes que transitan procesos de construcción de su identidad en entornos urbanos vulnerables y atravesados por la mediatización, ha de ser materia de interés especialmente para educadores, agentes de pastoral, catequistas, animadores juveniles, quienes no pueden seguir impartiendo enseñanzas como si el mundo de los jóvenes no hubiera cambiado, como si la mediatización no configurara sus vidas en todos los planos. No pueden seguir manejándose con apreciaciones superficiales que se limitan a preocuparse por el tiempo que los jóvenes usan sus celulares. Están emergiendo modos de posicionarse ante la realidad que no los estarían ayudando a conquistar espacios de libertad y ejercicio de derechos; por el contrario, estarían siendo aún más vulnerables porque el sistema los ha segregado y porque consumen y producen lógicas discursivas que los vuelven más vulnerables todavía, por más que cuenten con motivaciones espirituales

para afrontar este «destino» que se asume como desafío personal...

Con respecto a las experiencias de estos jóvenes entrevistados, uno de los aspectos sobresalientes es su sentido de pertenencia a la escuela, la valoración positiva que hacen de ella por su educación y contención, pero esto va acompañado de una diferenciación con los que asisten a la pública.

Asumen que el barrio tiene mal aspecto y mala fama pero insisten en que sus habitantes no son todos iguales y es allí cuando subrayan que ellos no roban, no se drogan, no piensan como los que delinquen, a pesar de pertenecer al mismo barrio. Los otros son los que van a otra escuela o dejan de estudiar; los otros son los que viven en la favela o la costanera, esos espacios «como exiliados». Esta diferenciación está clara en todos, aunque no todos gestionan su propio posicionamiento ante la sociedad discriminatoria con el mismo grado de libertad; mientras unos procuran disimular u ocultar que viven en Villa Urquiza, otros se imponen el desafío de decirlo de entrada para que los otros «otros» aprendan a no discriminar y a darse cuenta de que el barrio, sin más, no designa su conducta particular.

Lo que sí parece darse en todos es cierta internalización de formas discursivas hegemónicas que dan cuenta de las expectativas adultas respecto a su futuro: deben trabajar para «ser alguien», estudiar, mantener a una familia, salir adelante con fe a pesar de todo y aprender de los problemas. Por otra parte, un común denominador que es posible reconocer y que debe ser más detenidamente analizado, es una actitud más bien individualista ante los problemas. Los valores impartidos en la casa y en la escuela los han ido fortaleciendo «para salir adelante», pero no alcanzan para que se descubran como agentes sociales con capacidad política de transformación de un sistema que los violenta.

Es notorio cómo muchos buscan futuro por afuera del barrio, aspirando a una carrera futbolística en el extranjero (proyecto que en el imaginario colectivo signado por las lógicas de mercado se asocia a grandes fortunas) o se refugian en entornos

«bohemios». Son itinerarios marcadamente individuales y que darían cuenta de la ausencia de un colectivo juvenil organizado en pos del mejoramiento del barrio. Esta postura más bien individualista parece explicarse también por los efectos de la mediatización, cortoplacista y fragmentada, que los asoma a diversidad de realidades, muchas de ellas semejantes a las traumáticas que viven en su propio barrio, naturalizándose de alguna manera esa realidad marginal. Por otra parte, estando atravesada la mediatización por propuestas consumistas y competitivas, no quedaría otra que luchar cada uno por su supervivencia, posicionamiento que encima se ve favorecido por una experiencia religiosa personal que no llega a inquietarlos para asumir, o pretender asumir, un protagonismo superador de las injusticias.

Esta manera de vivir lo religioso puede considerarse como expresión también de cierta internalización que ellos mismos hacen de imaginarios hegemónicos referidos a los jóvenes de zonas populares, siendo la única salida posible el esfuerzo personal. Es en este punto en el que se habrá de problematizar qué impacto está generando en los jóvenes la formación religiosa de cara a las injusticias sociales generadoras de múltiples violencias, territorialmente delimitadas y de las que son víctimas en cuanto configuran sus vidas, sus decisiones espacio-temporales y corpóreas: ¿La fe religiosa contribuye a su *autopoiesis* o es más que nada una herramienta que los sostiene en una lucha que se reduce a un campo de batalla personal en el que se salva el que puede... y cree...?

Bibliografía

Ammann, Ana Beatriz (2011) «Jóvenes y mediatización: marco teórico y dimensiones de análisis compartidas». En Ana Beatriz Ammann y Eva Da Porta (Comps.), *Jóvenes y mediatización. Prácticas de comunicación y resistencia*. Córdoba: Ferreyra Editor.

- Ammann, Ana Beatriz (2014). «Procesos comunicacionales e identidades juveniles: algunas cuestiones teóricas». En Ana Beatriz Ammann *et al.*, (Comps.), *Sujetos emergentes y prácticas culturales: experiencias y debates contemporáneos*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Ammann, Ana Beatriz (2015). «Prácticas comunicativas juveniles: una perspectiva semiótica». En Héctor Ponce de la Fuente y María Teresa Dalmasso (Eds.), *Trayectos teóricos en semiótica*. Santiago: LOM Ediciones.
- Angenot, Marc (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Arfuch, Leonor (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Di Leo, Pablo Francisco (2015). «Cuerpos, vulnerabilidades y reconocimiento: las violencias en las experiencias y sociabilidades juveniles». En Pablo Di Leo y Ana Clara Camarotti (Eds.), «*Quiero escribir mi historia: vidas de jóvenes en barrios populares*». Buenos Aires: Biblos.
- Hopenhayn, Martín (2004). «Desamparo y exclusión social en América Latina». En Mirta Antonelli (Dir.), *Cartografías de la Argentina de los 90*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Míguez, Daniel (2008). *Delito y cultura. Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*. Buenos Aires: Biblos.
- Ramírez, Romina (2015). «El barrio, la Iglesia y la escuela: instituciones donde los jóvenes construyen sus biografías». En Pablo Di Leo y Ana Clara Camarotti (Eds.), «*Quiero escribir mi historia: vidas de jóvenes en barrios populares*». Buenos Aires: Biblos.
- Ricoeur, Paul (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Robin, Regine (1996). *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

- Valdés, Estela Graciela (2013). «Pobres y maltratados. La ciudad de Córdoba desde la segregación y las políticas públicas de seguridad ciudadana». *Virtual*, Año 4, N° 4, Escuela de Historia. Córdoba: UNC.
- Valdettaro, Sandra (2015). *Epistemología de la comunicación. Una introducción crítica*. Rosario: UNR Editorial.
- Wacquant, Loïc (2007). «La estigmatización territorial en la edad de la marginalidad avanzada». *Ciências Sociais Unisinos*, Vol. 43, N° 3, pp. 193-199. Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo, Brasil.

Parte IV

Cultura y globalización: interrogantes desde perspectivas feministas

Adriana Boria

Entiendo que una de las transformaciones más notorias de las últimas décadas del siglo pasado y que continúa hoy, es el afianzamiento de las conexiones (reconcentraciones de poder) internacionales, proceso que se dio en llamar globalización. El término fue utilizado para designar la incorporación al mercado mundial de la economía, la política, pero también la cultura.

Más allá de la crítica que permitió desvelar una dinámica cuya marca fue la segregación, la discriminación y la marginación de países y poblaciones, y más allá del sesgo neoliberal, nos permitimos reconocer un proceso que afecta la vida de los seres humanos en la sociedad contemporánea. Tomaré como punto de partida esta visión crítica para centrarme en la dimensión cultural como un modo de *generar políticas* que modifiquen roles, aptitudes y actitudes relacionados con el género y la sexualidad.

La transformación que significó en la modernidad el acortamiento de los espacios y tiempos (ya sean marítimos o terrestres, en barco o en tren) se lee en la filosofía de la época. Para señalar al siglo XIX diremos que Marx y Nietzsche son una muestra de ello. La moda literaria de «los relatos de viajeros», es otro ejemplo de esta aspiración al reconocimiento de un espacio global para conocer y experimentar.

Este deseo, relacionado en este caso con la condición de ser mujer, se vivencia en una frase de Virginia Woolf, a la vez citada por Braidotti (2005) que da cuenta de una aspiración de los sujetos de la modernidad, en especial las mujeres, como es el deseo de borrar las fronteras nacionales: «En mi condición de mujer, no

tengo país, en mi condición de mujer no quiero un país, en mi condición de mujer, mi país es el mundo entero» (Wolf, 1999).

Sin embargo en nuestra contemporaneidad —en especial en todo el siglo pasado— hay acontecimientos que parecen marcar una suerte de desvío o de nuevas orientaciones en relación a la situación cultural en su conjunto. Me refiero a la especial transformación ya señalada desde los estudios de comunicación: como se sabe, la aparición de los periódicos, luego de la radio, facilitaron el contacto y la información entre los seres humanos. La inédita manera de comunicarse motivó el cambio en la percepción de las categorías de tiempo y espacio. Este proceso que se inicia en el siglo XIX ha producido, según lo describen Adorno y Horkheimer, una transformación radical en las formas de vida. Claro que, como afirman los autores citados, los grandes estudios de cine y las grandes difusoras de radio no estaban separados de las industrias:

Si la tendencia social objetiva de la época se encarna en las intenciones subjetivas de los dirigentes supremos, éstos pertenecen por su origen a los sectores más poderosos de la industria. Los monopolios culturales son, en relación con ellos, débiles y dependientes. Deben apresurarse a satisfacer a los verdaderamente poderosos, para que su esfera en la sociedad de masas —cuyo particular carácter de mercancía tiene ya demasiada relación con el liberalismo acogedor y con los intelectuales judíos— no corra peligro. La dependencia de la más poderosa sociedad de radiofonía respecto a la industria eléctrica o la del cine respecto a la de las construcciones navales, delimita la entera esfera, cuyos sectores aislados están económicamente cointerésados y son interdependientes. Todo está tan estrechamente próximo que la concentración del espíritu alcanza un volumen que le permite traspasar los confines de las diversas empresas y de los diversos sectores técnicos. La unidad desprejuiciada de la industria cultural confirma la unidad —en formación— de la política (Adorno y Horkheimer, 1987: 149).

En el momento en que escriben este artículo, 1946, se podía leer una dependencia de las industrias culturales hacia las industrias propiamente dichas. Situación que en el momento actual no es distinguible. Como todo el mundo lo sabe, la industria cultural, desde los periódicos hasta el cine, la tv, etc., han adquirido una autonomía y son parte del proceso de producción general del sistema capitalista. El caso local paradigmático es el grupo Clarín. El artículo que citamos («La Industria Cultural») es quizás uno de los primeros que señalan este acontecimiento de la globalización/mundialización de la cultura. Lo hacen desarrollando, a mi modo de ver, una tesis que recorre todo el texto y que es la idea de «sistema». Aunque Adorno y Horkheimer se refieren a la industria cultural estadounidense, la locución «industria cultural», en singular, se convierte en una categoría que explica un proceso que ya en ese momento del siglo pasado había adquirido un alcance internacional. Sólo a modo de ilustración les recuerdo que en nuestro país desde el año 1921 existía la Radio Cultura cuya misión era «poder comunicar a todos los habitantes de la república, las más bellas representaciones del arte y del pensamiento» (Sarlo, 1992).

Pero lo que los autores señalan es la agudización de un proceso que ya lo había marcado Benjamin unos años antes: la reproducción técnica como un factor que a la vez que transforma la naturaleza del arte y de la cultura, denuncia el carácter «material» de la producción cultural en su conjunto. Así, los bienes culturales se transforman en mercancías.

Paradojalmente, este proceso afecta a los seres humanos —como sujetos instalados en una socialidad— tornando sus vínculos intangibles. Pero un aspecto central, señalado por los autores y reiterado en innumerables estudios de comunicación, es la penetración en las conciencias de estos modelos de socialidad presentes en los objetos culturales, condicionando procesos de subjetivaciones que —como ya lo han demostrado en numerosas investigaciones las feministas— son destacadamente androcéntricos y heterosexuales. Tales rasgos y su manifiesto poder en los víncu-

los sociales y en particular en las zonas de la intimidad son foco permanente del feminismo desde diferentes perspectivas críticas. Este advenimiento del feminismo crítico aclaró dimensiones socioculturales denegadas por las tradiciones reflexivas de las ciencias sociales contemporáneas.

Lo cierto es que hoy las ciencias sociales y humanas ya no pueden concebirse sin pensar los aportes que el feminismo teórico ha realizado. Y así como este fue un movimiento disruptivo que cuestionó la perspectiva logofalocéntrica, hoy tenemos un nuevo desafío para el feminismo: pensar nuevos objetos teóricos en un contexto mundializado.

Creo que esa situación, esa mirada, se corresponde con lo que entiendo, desde el punto de vista de una teoría de la cultura, como el «espacio mundo», un nuevo territorio de indagaciones (Ortiz, 2004).

Siguiendo las reflexiones de Renato Ortiz diré que en nuestra cultura contemporánea hay un conjunto de objetos¹ que dejan de ser vistos como extranjeros (que van desde imágenes de actores hasta marcas de supermercados) y que son percibidos como elementos de «una memoria colectiva mundial». Coincido en las apreciaciones de Ortiz en la necesidad de delimitar un sistema cultural mundial, que funcione como una categoría analítica.

Esto es, que nos permita desentrañar lógicas, conjunto de articulaciones en este universo mundializado.

Un equivalente sociosemiótico es la noción de *Discurso Social* de Marc Angenot (1998) en el sentido de pensar una cierta totalidad que facilite la aprehensión de los sentidos. En esta línea, otra propuesta muy atrayente es la categoría de *Semioesfera*

¹ Quiero aclarar que cuando me refiero a objetos culturales englobo en esa locución al conjunto de la producción simbólica de una cultura. Sin embargo, y a pesar de que como ya sabemos en la totalidad de las actividades humanas encontramos la función estética (Mukarovsky), hay ciertos objetos que por su valoración pueden ser considerados artísticos. Esto desde el punto de vista formal. Pero desde el punto de vista de su circulación, los objetos que pueden ser valorados artísticos se rigen por las mismas leyes del mercado.

desarrollada por el teórico Jury Lotman (1979) de la escuela de Tartu.

Lo cierto es que a pesar de reconocer las tensiones entre lo particular y lo general que este proceso ha acentuado, hoy todos acordamos en el desclausuramiento y la radicalización de la mundialización cultural. Muestra de ello son las reflexiones que abarcan al conjunto de las áreas en la teoría social: desde los estudios sobre migraciones, hasta las investigaciones sobre la justicia y el cuestionamiento de la idea de nación y de Estado nacional (Fraser, 2006; Butler, Spivak, 2009).

Así los críticos construyeron nociones muy conocidas, tales como desterritorialización, descentralización, transglosia, hibridación, frontera, que tratan de dar cuenta de estos fenómenos de mundialización cultural.

En este marco, me gustaría señalar un funcionamiento central para desvelar estrategias y procedimientos particulares de estos objetos: ellos se apropian de ciertos rasgos que podríamos calificar como internacionales o «mundializados» en la construcción y figuración de sus elementos. ¿Qué entiendo por este carácter «mundializado»? Creo que dichos productos simultáneamente poseen una indeterminación en relación con el contexto, pero al mismo tiempo se caracterizan por una familiaridad que construye cultura: tengamos en cuenta que la cultura es tal, cuando se la percibe y se la actúa como un hábito cotidiano. En ese sentido, las nuevas tecnologías actúan tanto en el ámbito de lo privado pero también en lo público creando relaciones de socialidad y proponiendo normativas adecuadas a ciertos fines. Pero no se crea que entiendo que este es un proceso unilineal, sino que es doble: puesto que el público, los receptores, los sujetos, se apropian de los modelos y de las normas y las modelan, a su vez, recreando situaciones y figuras. Sin embargo, esta recreación se detiene en un marco mayor, un «frame» que delimita pautas de interlegibilidad: es el texto tutor como dice Angenot, a partir del cual puede leerse el conjunto.

Como dije, es mi intención en este trabajo presentar algunas operaciones críticas que, sin duda, debemos profundizar a la hora de pensar matrices culturales mundializadas. En ese sentido, una preocupación central, que formulo como pregunta, es la siguiente: ¿cómo reorientar estas nuevas experiencias receptivas desarrollando políticas desde la perspectiva de género y sexualidad?

Por mi parte, trataré de estudiar en objetos de la cultura popular mediática las estrategias que intentan condicionar experiencias relativas al tráfico de sujetos y cuerpos en el orden figurativo y ficcional. Creo que hoy no basta con decir que en dichos productos se combinan elementos relacionados con la violencia o el sexo o los estereotipos de género. Más bien me inclino a hacer otras preguntas: ¿cuál es la función de estos productos en la esfera de la cultura? ¿Qué códigos dominan que permiten una «traducción» exitosa? ¿Habrà alguna información en estos que permite una adecuación a los códigos del receptor?

El orden gótico

Creo haber detectado, luego de ser una ávida consumidora de series del género de terror, una formación discursiva constituida por objetos tales como *La Cúpula*, *The Walking Dead*, *Sobrenatural*, *Da Vinci's Demons*, *True Blood*, *Falling Skees*, *Game of Thrones*, *Teen Wolf*, *La Bella y la Bestia*, etc., y que he denominado orden gótico². Distingo aquí «el gótico» como género literario-artístico realizado en la novela de lo que denomino «orden gótico» pues lo hago extensivo al discurso social del presente y a diferentes prácticas sociales que incluyen producciones mediáticas y artísticas³. Si bien la idea remite centralmente a textos ficciona-

² En su libro *Hacia una Teoría materialista del devenir*, Rosi Braidotti también califica a la cultura contemporánea como gótica.

³ Así detectamos la presencia de un «orden gótico» como un acontecimiento

les, creo que el concepto puede funcionar como disparador para pensar otras prácticas, como por ejemplo situaciones existenciales actuales. ¿Por qué no pensar en un *orden gótico* en las experiencias vividas por el pueblo iraní hace unos años y en Siria en la actualidad?

El «orden gótico» posee algunos rasgos que he denominado temático-formales que me interesa destacar. En una primera aproximación al tema me llamó fuertemente la atención la presencia de personajes cuya característica se concentraba en la figura del «exceso» y a los cuales se les podría atribuir el carácter tan repetido y atrayente de monstruos. En segundo lugar, la creación de un mundo con un fuerte tono épico mitológico. Un ejemplo que ilustra estas afirmaciones es la conocida serie *Juego de Tronos*.

Monstruos

El carácter monstruoso se concreta en los diversos textos de la cultura que estudiamos actualizándose en identidades tropológicas que se corresponden con el oxímoron y la paradoja. Como es sabido, un primer acercamiento a la problemática de lo monstruoso fue ya anticipado y legitimado (Foucault y otros) a partir de comportamientos o constituciones físicas que apartaba a ciertos grupos del conjunto social. Sin embargo, la posibilidad de un «otro» interno desconocido e inaprehensible en el marco de la razón fue anunciado en 1886 ya por R.L. Stevenson. Este «yo» luego trabajado por Freud y otros define al monstruo como lo desconocido, lo imposible de controlar, presente sin embargo en la dimensión psíquica de los seres humanos. Este descubrimien-

disruptor en el espacio de lo cotidiano. Pongo aquí de relieve la idea de productividad: o sea un conjunto de discursos que producen subjetividades, que afectan a los sujetos, que delimitan estados de ánimo y conductas a seguir. Delimito así una formación discursiva cuyos rasgos diferenciales se caracterizan por su heterogeneidad, tanto a nivel de los materiales que utilizan, de los géneros que predominan, como también de las posiciones enunciativas.

to acerca del carácter escindido del sujeto es uno de los aspectos relacionados con la monstruosidad. Sin embargo, lo monstruoso no se explica en un «sí mismo» sino que se proyecta a la dinámica intersubjetiva, social. De esta forma todo «otro» puede ser visto como un monstruo por lo imposible, lo sorpresivo y, en un sentido, lo ominoso. En general, lo monstruoso se asocia a comportamientos y actitudes, pero también a condiciones sociobiológicas que insisten en marcar lo anormal, lo perverso o lo abyecto. Así, en la figura del monstruo se proyecta su doble especular en el que se destacan nítidamente las condiciones de producción de lo humano. Con esta idea jugaron también escritores como Edgar A. Poe o Howard P. Lovecraft. De allí la paradoja y el oxímoron que hacen posible el reconocimiento del carácter monstruoso.

Denominamos a este espacio semiótico, caprichosa y arbitrariamente, *la co-marca de los monstruos*. Separamos el término «comarca» en «co» y «marca», atendiendo a la idea de jerarquizar el significado de un hacer conjunto, presente en el prefijo co. (El prefijo de origen latino «co» indica una colaboración, un hacer con.) Por un lado, comarca indica entonces la fuerte presencia de figuras o situaciones relacionadas con lo monstruoso o lo fuera de la norma en producciones mediáticas contemporáneas. Pero por otro lado, co-marca también es indicativo de un «hacer con» de lo monstruoso, en subjetividades, en situaciones y en formas de resolver problemáticas existenciales en la cultura contemporánea. Con ello estoy destacando la actuación positiva –identificatoria dirían otros– de los receptores de las series.

Podemos definir esta «co-marca» como una operación cultural centrada en dos movimientos. Por un lado, el monstruo «muestra» la historia social de las normas y se vincula así con el pensamiento que sostiene como natural ciertos modelos y cualidades de lo humano. Pensamos entonces al monstruo/lo monstruoso como una manera de indagar los efectos productivos de las normas. Por otro lado, notamos otro movimiento que aparece en este caso en *Juego de Tronos*, que al mismo tiempo que aparta a

ciertos grupos, asimila ciertas aptitudes y cualidades de estos, para producir una sutura, asentada en relaciones de poder, cuyo efecto es la indiferenciación de lo ético y lo violento, lo transgresor y lo imposible. Así, en *Juego de Tronos* encontramos los que hemos denominado, siguiendo a Foucault (2000), monstruos morales, marcados por el exceso y la paradoja, representados mayoritariamente por varones. Ellos pueden agruparse en una galería de imágenes que posteriormente podría agregarse a una genealogía de la monstruosidad: el prototipo de autoritario del asesino del violento del violador. Mientras tanto los personajes femeninos son las figuras de las brujas, las hechiceras. Ellas también matan, asesinan y tienen ansias de poder. Lo que hace la serie es un movimiento ostentatorio de los monstruos morales. Con ello se demuestra que el carácter monstruoso no es la excepción sino que revela a contraluz, a contrapelo, en negativo, la otra cara de la naturaleza humana. En este caso la excepción es el «no monstruo». Desde aquí una lectura posible es situar el concepto de humano y de humanidad contaminado, expuesto, actuado como el monstruo. Todos los sujetos nos avenimos/devenimos monstruos. En esta situación el otro que hay en mí que «me come y me bebe» (Pizarnik, 2001), reaparece como en el caso de la novela de Stevenson donde el Dr. Hyde se apropia de Jekyll, de toda su vida. Sólo que situada esta paradoja a nivel social, y pensando estas producciones como parte del «orden gótico», nos damos cuenta de que lo ominoso, lo siniestro, puede ser introducido en nuestras vidas. ¿Será tal vez en esa situación, que oscila al mismo tiempo entre la tensión del miedo a la muerte y la presencia de la vida por lo sinuoso, lo violento, lo pasional donde se sitúan los resortes de estas producciones que atraen a sus públicos? ¿Ellas son síntomas de violencias presentes o proyecciones de futuras? ¿Y cómo juegan estos excesos en los vínculos amorosos? ¿Cómo constituyen subjetividades violentas?

Para finalizar, diré a modo de letanía, que habría que retornar a los textos que, en palabras de Foucault, son los textos fundantes, pues ellos inauguran nuevas lecturas y nuevas soluciones

que, si bien parciales e incompletas, señalan claves respecto del género y la sexualidad. Al mismo tiempo y casi en un deslizamiento simultáneo, estos textos una y otra vez hacen emerger aquella pregunta filosófica que tal vez sea la guía para nuestras preocupaciones: ¿qué nos está sucediendo?

Bibliografía

- Angenot, Marc (1998). *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Córdoba: Ed. Universidad Nacional de Córdoba.
- Adorno, Theodor; Horkheimer, Max (1987). «La industria cultural. Iluminismo como mistificación de masas». En T. Adorno y M. Horkheimer, *Dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Braidotti, Rosi (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- Braidotti, Rosi (2005). *Hacia una Teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- Butler, Judith; Spivak Chakravorty, Gayatri (2009). ¿Quién le canta al Estado-Nación? Buenos Aires: Paidós.
- Fraser, Nancy (2006). «Reinventar la justicia en un mundo globalizado». *New Left Review*. Madrid: Akal.
- Foucault, Michel (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lotman, Jury (1979). *Semiótica de la Cultura*. Madrid: Cátedra.
- Ortiz, Renato (2004). *Mundialización y Cultura*. Colombia: Ed. Convenio Andrés Bello.
- Pizarnik, Alejandra (2001). *Poesía Completa*. Barcelona: Lumen.
- Sarlo, Beatriz (1992). *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Woolf, Virginia (1999). *Tres guineas*. Barcelona: Lumen.

Archivos (im)proprios. De prostitutas, saber(es) y sexualidad(es)

Luciana Almada
Facundo Boccardi

Cuando la Rusa María falleció en 1963, nadie fue al velorio porque en el imaginario significaba una vergüenza, un papelón. Se borró todo el mundo. La lloraron en el ámbito privado, en el ámbito público fue patético. Según Osvaldo Soriano, acompañó el féretro una pareja de desconocidos. La gente no fue al velorio ni al entierro. Ella estaba sola. Va la carroza en dirección al cementerio, la gente espiaba en forma vouyerista, abrían un poco la ventana para mirar los restos de la Rusa María¹.

1. Introducción: los resabios de la cuerpa

Una de las marcas de nacimiento de la sexualidad como noción, quizá la más fuerte, presenta el problema de la producción de conocimientos. Al trascender el sexo como entidad somática delimitada por la bioanatomía, la sexualidad inaugura un campo de disciplinas e instituciones cuyas intervenciones disputarán su sentido, su alcance, los objetivos de la intervención y l*s agentes legitimad*s para intervenirla. En el presente trabajo, abordaremos un período específico muy prolífico en la producción de sentidos y prácticas acerca de la sexualidad que ha estado atravesado por la formación discursiva del higienismo. En el espacio altamente codificado y cualificado de la intervención acerca de la sexualidad, nos interesa preguntarnos por el funcionamiento del

¹ Alberto Noé, en entrevista con un diario salteño (volveremos sobre este texto hacia el final del artículo).

dispositivo que distribuye legitimidades y habilita a un*s para hablar, l*s incita a pronunciarse mientras calla a otr*s o l*s ubica en el lugar de la escucha. La figura histórica e historizada («el oficio más antiguo del mundo») de la prostituta² nos plantea problemas acerca del funcionamiento de este dispositivo. Hablar y callar no son actos homogéneos, se puede hablar de muchas formas acerca de múltiples temas con diferentes intensidades, ante distinct*s destinatari*s y, principalmente, en heterogéneos campos de efectos posibles. Lo mismo podemos decir del silencio (cfr. Foucault, Sedgwick). Con este trabajo, nos preguntaremos sobre la operación política que pone a hablar a las prostitutas, cuáles son sus condiciones de producción y posibilidad y qué campo de efectos posibles habilita.

La Rusa María, aquella que no tiene lugar, o mejor, que queda fuera de lugar en cualquier cementerio, bien podría ser sólo un personaje de Osvaldo Soriano. Pero su leyenda opera como telón de fondo para presentar dos escenas que hablan de lo mismo: putas, educación y sexualidad. La Rusa llega a la Argentina en los 20 y para los 30 se instala en una Salta que la vio crecer como empresaria de la noche y agente de la salud sexual de la ciudad. Contemporáneamente, compartiendo una trama higienista, en Uruguay un proyecto de ley llama a maestras y prostitutas a recibir instrucción sexual con el objeto de prevenir y combatir los males venéreos. Con esto, buscamos problematizar el lugar de las prostitutas en la operatoria política de los saberes sexuales y construir artefactos que intervengan en el territorio sitiado de la educación sexual.

Esta batería de cuestionamientos tiene como lugar de anclaje nuestro presente vital, por esa razón elegimos hablar de resabios, de los restos sedimentados que permanecen en nuestros

² Usaremos la palabra prostituta para dar cuenta de los diferentes momentos históricos a los que referiremos a lo largo del texto, tal como diferentes autores han nominado; pero teniendo plena conciencia ética y política que el ejercicio que proponemos intenta sumar elementos para seguir pensando el trabajo sexual como legítima opción y modo de autopercepción de nuestr*s compañer*s.

paladares del funcionamiento histórico del dispositivo de la sexualidad³.

2. La sexualidad y el conocimiento

El término sexualidad, tal como hoy podemos reconocerlo, ha emergido en las lenguas occidentales más poderosas recién en la segunda mitad del siglo XIX (Foucault, 2013: 158; Fausto-Sterling, 2006: 30; Preciado, 2008: 61). Este hecho no marca el nacimiento de la sexualidad pero sí da cuenta de la cristalización de un determinado campo de saber⁴, la transformación de condiciones socioculturales y la implementación masiva de dispositivos institucionales de control (cfr. Foucault, 2013: 159-160). En las definiciones de sexualidad que pueden recogerse en los diccionarios de la época se repiten dos sintagmas: por un lado, la posesión de «impulsos sexuales» y, por otro, la capacidad de desarrollar «sentimientos sexuales». La superación con respecto a la reducción a la anatomía de la que dan cuenta estas expresiones se inscribe entre las condiciones de posibilidad de su teorización por parte de la psiquiatría y la psicología. Precisamente, en la segunda mitad del siglo XIX tiene lugar un cambio de reglas en la producción de discursos verdaderos acerca de la sexualidad cuya piedra basal es la separación analítica de dos aspectos: la configuración anatómica y los rasgos psíquicos. Esta operación será central ya que extenderá sistemáticamente a la sexualidad hacia dife-

³ De los variados diccionarios en línea, podemos rescatar algunos de los significados para *resabios* que n*s permitan pensar en esta metáfora/analogía: sabor desagradable que queda después de tomar una cosa: este jarabe deja un resabio amargo en la boca // costumbre adquirida en un momento determinado que perdura o reaparece con posterioridad, inclinación, tendencia // sabor desagradable que deja una cosa // vicio o mala costumbre que se toma o adquiere.

⁴ En el campo de las humanidades, el término permanece ausente en las producciones anteriores a la obra de Nietzsche y Freud, a excepción de Comte (cfr. Marietti, 1985: 273).

rentes espacios de indagación e intervención tales como la psiquiatría, la psicología y la educación.

El desplazamiento epistémico decimonónico que hace emerger esta noción moderna de sexualidad se inscribe al interior de un dispositivo que tiene por objeto la producción y regulación de los comportamientos sexuales desviados. En ese sentido, con referencia a la separación entre las dimensiones anatómicas y psíquicas de la sexualidad, resulta clave la distinción que opera en el discurso científico de la sexualidad⁵ entre perversidad y perversión. Esta distinción es parte de un proceso más amplio de medicalización de la desviación sexual que comienza en la última parte del siglo XIX con la producción de un catálogo de todo aquello que aparece distante del modelo de la sexualidad procreativa. De esta manera, la sexualidad se configura en una taxonomía de diferentes «tipos», «especies» e «identidades psíquicas» según las codificaciones del vocabulario especializado emergente. En este desplazamiento discursivo, el término «perversidad» permanece vinculado a las tradiciones discursivas residuales de los modelos religiosos y legales mientras que el término «perversión» carga con los sentidos de la novedad del incipiente discurso científico acerca de la sexualidad (Davidson, 2001). En este momento bisagra, este discurso de la sexualidad se encuentra atravesado por una tensión acerca de la interpretación de la desviación sexual. Esto es, o bien como una práctica sexual ilegal o inmoral, o bien como una identidad sexual patológica. En estos discursos, si bien continúan operando de manera imprecisa ambas interpretaciones, la distinción entre identidad y práctica se constituye como un núcleo de sentido que funcionará como un ideal regulatorio de la *scientia sexualis* (Foucault, 2007).

2.1. La ciencia sexual

En la configuración de la sexualidad que estamos intentando car-

⁵ Fundamentalmente en Krafft Ebing.

tografar se encuentran presentes algunos elementos significantes que cumplen funciones medulares y que pueden ser emplazados genealógicamente en el campo de la sexología. Durante las últimas décadas del siglo XIX la sexualidad se instala como tema de indagación en el campo científico europeo. La conformación de una agenda científica que dispone a la sexualidad en un lugar central termina dando lugar al nacimiento de la sexología como una nueva subdisciplina. Ella emerge como parte de una preocupación más amplia por la clasificación de cuerpos y poblaciones, compartida con otras nuevas ciencias tales como la antropología, la sociología, la psicología y la criminología (cfr. Foucault, 1968). Este naciente campo científico se planteaba como objetivo el descubrimiento, la descripción exhaustiva y el análisis de las «leyes de la naturaleza» que rigen los comportamientos sexuales. En este sentido, uno de los pioneros, Krafft-Ebing, formulaba programáticamente en el prólogo de *Psychopathia Sexualis* que su tarea consistía en «(...) inventariar las manifestaciones psicopatológicas de la vida sexual de los hombres para reducirlas a su condición de ley» (apud Weeks, 1985: 112).

Entre las condiciones de producción de la sexología, tiene un lugar primordial el impacto de la obra de Charles Darwin y la creciente legitimidad de la aplicación de la biología para la indagación de los comportamientos humanos. Fundamentalmente, en *La selección en relación a las especies* publicada en 1871 se plantea que la selección sexual funciona de manera independiente a la selección natural de modo tal que la supervivencia de la especie depende de la primera (Darwin, 1871 apud Weeks, 1985: 116). Esta hipótesis de Darwin legitima el interés científico por las etiologías sexuales del comportamiento individual con el objeto de describir la dinámica de la selección sexual, los impulsos sexuales y las diferencias entre los sexos (Coward, 1983: 77).

Estos enunciados se emplazan en lo que la literatura coincide en nominar como generación fundacional o primera ola de la sexología situada en Alemania en la última década del siglo XIX y las dos primeras del XX (Bullough, 1978; Haerberle, 1983).

El término «sexología»⁶ que viene a reunir un corpus específico de investigaciones acerca de la sexualidad fue acuñado por Ivan Bloch en 1907 (cfr. Bloch, 1928). Allí, el autor describe programáticamente a la sexología como una ciencia interdisciplinaria que tiene como misión vincular los aportes medulares de la medicina con otras ciencias modernas como la biología, la antropología, la psicología, la filosofía y la historia (1928). En 1908, Bloch junto con Magnus Hirschfeld fundan la primera revista especializada en sexología *Zeitschrift für Sexualwissenschaft* y en 1919 tiene lugar en la Universidad Humboldt en Berlín la creación del primer instituto de sexología donde dos años después se llevará a cabo el primer congreso internacional de sexología (cfr. Haeberle, 1983). Este espacio fundacional de la sexología presenta como un principio declarativo la noción de que la ciencia médica resulta insuficiente para comprender la sexualidad humana. Ubicada en un tiempo de profundas y rápidas transformaciones sociales, la medicina aparece como una perspectiva limitada e insuficiente para abordar un objeto que es descrito como complejo. Sin embargo, la ciencia médica se afianza como la sede de enunciación privilegiada, ya que la totalidad de los integrantes de esta primera generación⁷ se inscriben en ella (cfr. Bullock, 1994).

El tema principal de esta primera ola es el estudio de las *perversiones sexuales*. Tanto desde su arista más centrada en la ciencia per se liderada por Krafft-Ebing como desde su arista más política encabezada por Hirschfeld en el movimiento llamado «reforma sexual», el tópico que operaba como centro de estos enunciados eran las desviaciones, perversiones e inversiones de la sexualidad. El «estudio médico-forense de lo anormal» de Krafft-Ebing, el exhaustivo inventario de prácticas sexuales «exóticas» de las diferentes «razas» a lo largo del tiempo que realiza Bloch, la

⁶ En alemán: «Sexualwissenschaft».

⁷ Magnus Hirschfeld, Albert Moll, Havelock Ellis, Richard von Krafft Ebing, Ivan Bloch y Max Marcuse.

descripción de las «perversiones del instinto sexual» de Albert Moll, los estudios de la homosexualidad y el travestismo de Hirschfeld y la enciclopedia de las variaciones de la expresión sexual de Havelock Ellis trazan un programa científico y político que pretende cartografiar milimétricamente el vasto territorio de la anormalidad sexual. La inquietud que permanece como una constante en estas exploraciones más allá de la recopilación de las diferencias es el origen o «la fuente» de la sexualidad. De este modo, funciona como presupuesto una noción de «instinto natural» (Krafft-Ebing) o «impulso» (Ellis) que subyace a las prácticas y expresiones sexuales cuya configuración estaría determinada por un destino específico normal hacia el sexo opuesto pero al mismo tiempo susceptible a variaciones o desviaciones. De acuerdo con ello, la sexología se asienta sobre el supuesto de un imperativo biológico que rige el impulso sexual y cuya finalidad es la reproducción. Este impulso o instinto es descrito como «una fuerza arrolladora», «un volcán en ebullición» «una potencia conquistadora que exige ser satisfecha» (Krafft-Ebing apud Weeks, 1985: 120), todas imágenes asociadas a los atributos de actividad irrefrenable y poder avasallante que aún permanecen asociados a la noción de sexualidad masculina. A partir de la jerarquización teórica del imperativo biológico, el estudio del impulso sexual estará necesariamente unido al estudio de las relaciones entre los sexos. Para la sexología de los pioneros, sexo, conducta sexual y atributos y roles de los sexos conforman una serie de elementos que caen bajo la órbita de los mandatos de la biología.

A fin de cuentas, el imperativo biológico funciona en este discurso de una manera normativa que separa la sexualidad normal-procreativa de aquella anormal-desviada. Sin embargo, tal como hemos manifestado más arriba, el giro novedoso que produce el discurso de la ciencia sexual consiste en abordar las anormalidades y desviaciones sexuales no desde una perspectiva meramente orgánica o neurológica sino haciendo referencia al plano psicosocial de los sentimientos, gustos, la personalidad y com-

portamientos sociales. Paradigmáticamente, Krafft-Ebing incluye en el título de su obra cumbre «con especial referencia al instinto sexual antipático» jerarquizando el pathos como un aspecto central de su objeto de estudio. La serie de perversiones producida por este discurso adquiere el estatuto de «sexualidad antipática» o «sentimiento sexual contrario» introduciendo claramente la dimensión moral y psicoafectiva (cfr. Duarte, 1989: 122). De hecho, las dos primeras versiones del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* conocidas como *DSM I* y *DSM II*⁸ publicadas durante la posguerra se basan en las categorías sexuales producidas por la primera generación de la sexología y consecuentemente ubican las «desviaciones sexuales» dentro de un agrupamiento mayor titulado «Trastornos de personalidad» (apud Russo, 2013: 181).

Una de las características de esta primera ola que constituirá una marca indeleble de la sexología es la vocación iluminista que postula la obtención y trasmisión del conocimiento sexual como una militancia a favor del progreso en contra del oscurantismo y el silencio. Los principales referentes de esta generación concebían a la ciencia sexual como el motor de transformaciones ajustadas a principios racionales de patrones morales y culturales que consideraban arcaicos y basados en la ignorancia. En ese sentido, Magnus en vísperas de su muerte proclamaba: «Creo en la Ciencia y estoy convencido de que la Ciencia, y sobre todo las Ciencias naturales, deben traer a la humanidad no sólo la verdad, sino con ella, también la Justicia, la Libertad y la Paz» (apud Weeks, 1985: 123).

Siguiendo la periodización que plantea Béjin (1987a, 1987b), el segundo período de la sexología moderna emerge entre 1922 y 1948, ya que en 1922 Wilhelm Reich da a conocer el

⁸ La sigla refiere al título en inglés *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Se trata de un manual producido y actualizado por la *Asociación Estadounidense de Psiquiatría* (en inglés *American Psychiatric Association* o *APA*) que contiene la clasificación de los trastornos mentales que funciona como referencia clínica para el diagnóstico y la intervención.

«descubrimiento de la verdadera naturaleza de la potencia orgás-mica» y en 1948 Alfred Kinsey publica su famoso *Sexual Behavior of the Human Male*. Esta nueva etapa se caracteriza por la definición y circunscripción de su objeto al orgasmo:

El sexólogo (el «orgasmólogo») contemporáneo no se preocupa, salvo de forma esporádica, de lo que podríamos llamar la «perisexualidad» (contracepción, embarazo, aborto, enfermedades venéreas). Las «desviaciones», las «perversiones sexuales» ya no constituyen el núcleo central de su problemática. Y, en su opinión, no podrían justificar las emociones incontroladas. En última instancia, les tiene sin cuidado la desviación; su presa es la disfunción. Su ineludible misión: la eliminación de las perturbaciones, a veces irrisorias, aunque frecuentes, de la sexualidad «cotidiana» (Béjin, 1987a: 250).

El desplazamiento del objeto de estudio e intervención coincide con el desplazamiento geográfico desde Alemania hacia Estados Unidos. Allí, durante el período de posguerra la escena de la sexología es dominada por Alfred Kinsey y su *Kinsey Institute* fundado en 1947. Los aportes de Kinsey producen un punto de inflexión en las investigaciones vinculadas a la sexualidad humana ya que se concentra en el estudio de las conductas sexuales de la población considerada «normal», uno de sus focos principales de indagación es la pareja heterosexual. El abandono del relevamiento de las «perversiones» se encuentra marcado por la disyunción entre relación sexual y procreación propiciada por la difusión masiva de las tecnologías anticonceptivas, ya que esta separación operaba como una de las características centrales de aquellas prácticas e identidades consideradas sexualmente desviadas. Así, el viraje de la sexología hacia lo que Béjin denomina «orgasmología» tiene lugar con la configuración de una noción de sexualidad entendida como una práctica autónoma con respecto a la reproducción que tiene un objetivo específico: el placer.

3. El higienismo en Argentina: la educación y la prostituta

El campo de la sexualidad en nuestro país estuvo dominado por el higienismo durante las primeras décadas del siglo XX. En esa etapa emergen una serie de tópicos que articulan sexualidad y educación sedimentando la recepción de postulados europeos e inaugurando líneas de sentido de larga duración. En una dimensión más general, el espacio discursivo de la sexualidad en esta época se encuentra marcado por la legitimidad de los discursos eugénicos. En las últimas décadas del siglo XIX, emerge en el cono sur el estudio de la sexualidad por parte de médicos e higienistas con el objetivo de calcular el efecto de las enfermedades venéreas en la salud pública (cfr. Lavrin, 2005: 165). La hegemonía de la medicina como sede legítima de saber y las crecientes preocupaciones en torno a la transmisión de «enfermedades venéreas»⁹ consolidan determinados lugares de enunciación y establecen el repertorio temático en torno a la educación sexual. El foco, en principio, fue colocado en la prostitución que aparecía como la causa por antonomasia de las enfermedades venéreas (cfr. Guy, 1994: 105). La condensación en la figura de la prostituta de la sexualidad fue de tal magnitud que produjo una retracción de la temática en los espacios de la vida social. Con el paso de los años y la consolidación de la salud pública como una preocupación para el destino de la Nación (Vallejo y Miranda, 2007), se produjo un marcado incremento de interés en la reproducción humana y en la reforma de las costumbres sexuales tradicionales. A partir de los años 20, educadores, juristas y responsables de las políticas públicas ingresaron al espacio discursivo de la sexualidad humana. Mediante ese movimiento expansivo de la sexualidad, la injerencia en las conductas sexuales se volvió una condi-

⁹ «Enfermedades venéreas» es un sintagma utilizado en la época para designar a aquellas enfermedades transmitidas mediante el contacto sexual. El adjetivo «venérea» alude etimológicamente a la diosa romana Venus cuyos atributos refieren al amor, la belleza femenina y el deleite sexual.

ción necesaria para la instauración de las reformas sociales pretendidas (cfr. Lavrin, 2005).

La eugenesia surge a finales del siglo XIX como un discurso científico cuyo objeto es la intervención en la reproducción de la especie. Es definida en 1883 por el inglés Francis Galton como «la ciencia que se ocupa del cultivo de la raza, aplicable al hombre, las bestias y las plantas» (cfr. Miranda, 2011: 13). De este modo, tuvieron lugar distintos mecanismos de control social de base biológica que codificaron las prácticas sexuales, fundados en el trazado de un horizonte teleológico de prosperidad de la nación y la especie.

La formación discursiva de la medicina argentina encontró en uno de los modelos de eugenesia una doctrina legitimante que le permitía adherir a los postulados científicos dominantes sin establecer una relación de confrontación directa con el discurso católico preponderante en el país. Se trata de la vertiente latina neolamarckiana caracterizada por el impulso de las medidas positivas y el rechazo de las medidas negativas. En este sentido, se incentivaron medidas de profilaxis, higiene y saneamiento ecológico al tiempo que se frenaron los alcances de las esterilizaciones y los abortos eugénicos (Nari, 2004). Dada la correlación de fuerzas entre la formaciones discursivas de la medicina, la religión y la política en nuestro país en estas coordenadas históricas, la educación sexual emergía como «el más eficaz punto de articulación de las respuestas eugénicas» que hacía posible trascender «el plano estrictamente sanitario para ubicarse además en una constelación de ámbitos subsidiarios del área educativa» (Vallejo y Miranda, 2007: 60).

La relación entre las preocupaciones por los males venéreos y la educación sexual aparece enunciada en una ley por primera vez en 1936¹⁰. Ese año, se sanciona la Ley de Profilaxis de las

¹⁰ Un antecedente significativo de esta ley es el proyecto de Ley de Profilaxis Antivenérea elaborado en 1935 por Tiburcio Padilla y Ángel Giménez que también proponía la «educación sexual y moral» destinada a prevenir las enfermeda-

Enfermedades Venéreas (ley 12331) que cristaliza algunos tópicos del discurso eugenésico. Su objetivo es organizar la profilaxis de las enfermedades venéreas y su tratamiento sanitario (cfr. ley 12331, art. 1) y crea, para ello, el Instituto de Profilaxis al que, entre otras funciones, le competía el «desarrollo de la educación sexual en todo el país» (ley 12331, art. 4). La ley fue rápidamente reglamentada en 1937 por el decreto 102466 que dispuso la creación del Museo de Venereología considerado institución básica en materia de educación sexual (cfr. Miranda, 2011: 110). Estas acciones jurídicas inscriptas en una matriz discursiva eugenésica producen un cruce novedoso entre los espacios estatales de salud y educación que será recurrente en las propuestas de educación sexual.

A fin de cuentas, en este espacio discursivo, aparece legitimada la intervención del Estado mediante la educación sexual en la regulación de las conductas sexuales y las prácticas relativas a la reproducción y la crianza. Esta legitimidad se vincula con una articulación argumentativa entre dos presupuestos: la función civilizatoria atribuida a la educación que surca la memoria de la formación discursiva de la educación y la concepción naturalista de la sexualidad, entendida como un impulso presocial que debe ser moldeado y conducido ya que de lo contrario tendrá efectos destructivos en la sociedad, arraigada como hemos visto en la formación discursiva de la medicina.

4. La prostituta como educadora

Como hemos dicho más arriba, en el marco eugenésico la figura de la prostituta aparece fundamentalmente como condensadora de los denominados males venéreos. En ese sentido, la configuración de las intervenciones estatales característica de este entramado discursivo identifica a la prostituta como un objetivo (a corre-

des venéreos en todo el sistema educativo y en los acantonamientos navales y militares.

gir). En términos generales, el abanico de esas políticas va desde la regulación higiénica hasta la eliminación. Pero nos interesa detenernos a pensar en un proyecto de ley que tuvo lugar en Uruguay en 1924 y plantea un desplazamiento en esta operativa política.

En un marco discursivo atravesado fuertemente por las regulaciones de la prostitución –delimitación de los espacios, vigilancia, control sanitario, etc.– se plantea un proyecto de educación sexual que las ubica como destinatarias estratégicas de la instrucción sexual. La figura educadora, investida con la legitimidad necesaria, es «el médico educador» y l*s destinatarios de esa instrucción sexual, dirigida principalmente a combatir la transmisión de la sífilis, son los varones adultos y las prostitutas. El recorte, además de excluir a las mujeres que no desempeñan ese rol temático, excluye también a las otras franjas etarias por fuera de la adultez (cfr. Darré, 2005: 75-78). Las prostitutas se constituyen en unas de las destinatarias privilegiadas de este dispositivo de instrucción, ya que se las considera, por un lado, responsables de la transmisión de enfermedades venéreas y, por otro, un agente estratégico para la transmisión de conocimientos sexuales. El médico Joaquín Travieso de la Inspección Sanitaria de la Prostitución plantea que las prostitutas «no poseen la más mínima noción de lo que significa la profilaxis de las enfermedades venéreas» (apud, Darré, 2005: 78). Por esa razón, sostiene que es necesaria una educación sexual que imparta conocimientos prácticos acerca de la profilaxis.

La higiene sexual, una vez aprendida por las mujeres, serán estas en cierto modo quienes eduquen y quienes impongan al público generalmente grueso las costumbres elementales de una higiene fácil y profundamente útil (apud, Darré, 2005: 78).

La instrucción sexual de las prostitutas aparece claramente como una estrategia propia de una racionalidad económica que busca resultados concretos. De esta manera, la figura de la pros-

tituta sumada a las filas del higienismo promete la llegada a una población masiva de varones heterosexuales que extenderán geoméricamente el ejercicio de la profilaxis. La función educativa de la prostituta se presenta con los atributos del pragmatismo y la eficacia, ya que se incorpora conocimiento científico-técnico a un espacio que aparece configurado como el origen de la sexualidad. Desde ese lugar, como un efecto cascada, la higienización de la sexualidad se expandiría por el resto de la sociedad.

5. La Rusa en la Argentina

La Rusa María bien podría ser sólo un personaje de ficción de la crónica de Osvaldo Soriano que lleva su nombre. Pero su leyenda la trasciende y, tal como lo venimos presentando hasta ahora, opera como telón de fondo para presentar dos escenas con múltiples derivas que hablan de lo mismo: putas, educación y sexualidad. La protagonista de la obra de Soriano, según la leyenda de una Salta que aún la recuerda, llega a nuestro país en las primeras décadas del siglo pasado y para los 30 ya se instala en el centro de la ciudad, donde crece como empresaria de la noche y agente clave de la salud sexual de la ciudad. Es así que se sitúa contemporáneamente a la vecina Uruguay, con el proyecto de ley que llamaba a las maestras y a las prostitutas a recibir instrucción sexual con el objeto de prevenir y combatir los males venéreos que acechaban al país.

En una entrevista al sociólogo Alberto Noé, del año 2008 en un diario local de Salta¹¹, se indaga respecto de esta historia

¹¹ El artículo al que hacemos referencia, y colaboró bastante para el cruce de «excusas» que guían el texto, puede leerse en: <http://salta21.com/Alberto-Noe-la-Rusa-Maria.html>. Lo interesante de este material radica en los conceptos que Noé, como investigador pero también como salteño, introduce para hablar de la historia de La Rusa, al tiempo que sentencia opiniones respecto de la prostitución y las «costumbres» argentinas. Además, en el mismo cuerpo del artículo, pueden leerse fragmentos de la obra de Soriano que referenciábamos anteriormente.

de La Rusa, puesto que nos permite asomarnos a una época y a las prácticas y discursos que la coloreaban. Y allí nos revela que esta migrante judía y polaca introduce tres cambios en la noche salteña: el cabaret, el prostíbulo y el tango. Y la historia de Soriano, siguiendo esta pista, revelará la previa de esa llegada al norte, ya que las hermanas Grynstejn llegan al puerto de Buenos Aires en 1922, pero para 1927 María, quien pasaría a la historia como La Rusa, se traslada a Mendoza y es allí donde inicia su tránsito en el camino de la prostitución.

No es el objetivo de este texto reseñar ni la crónica de Soriano, ni la historia de vida de La Rusa, pero tanto la citada entrevista como el artículo, nos ofrecen un mapa de lo que el higienismo nacional (en un mix de ansiedad sanitaria con la criminología lombrosiana de moda por aquel entonces) desplegaba en tanto dispositivo de control sobre la sociedad. Es así que Noé dirá que La Rusa logró educar a sus pupilas para que el contagio de la sífilis no sucediera en sus prostíbulos, obligándolas a desinfectar los miembros de los clientes con agua caliente y Espadol antes y después del acto sexual y que, junto al Estado, era quien lograba espantar ese fantasma, con educación y medidas higienistas. Más allá de los avatares en la vida de esta madama que «administraba» el placer, es interesante ver en estos relatos el paso de la prostituta sifilítica a la trabajadora sexual que, citando a Theumer, y luego de hacer un racconto de las leyes y normativas que se dieron en la Argentina, nos pregunta: «¿Por qué las prostitutas comenzaron a ser vistas como un problema?» (Theumer, 2016: 160).

Escarbar en estas escenas nos permite problematizar el lugar de las prostitutas en la operatoria política de los saberes sexuales y, a la vez, construir artefactos que intervengan en el territorio sitiado de la educación sexual local y contemporánea. En parte, es en *Párate en mi esquina* (Aravena et al., 2016), donde vemos la apuesta por una reflexión respecto de la fragilidad de las fronteras entre lo moralmente aceptable y aquello que debe ser eliminado como un «mal social». Decir que la higienización educativa de la

prostitución produce un impacto en la institución educativa, tal como podemos ver en el relato de la legislación uruguaya, nos permite lanzar una pregunta: ¿Qué le hace a la educación sexual la idea de que la prostituta es la primera educadora sexual? Y es de la mano del artículo de val flores que veremos que la imposibilidad de la educación sexual al interior de las aulas está íntimamente ligada al fantasma de «la puta asechando bajo el guardapolvo» (flores, 2016: 150), ligando ambos trabajos (el sexual y el docente) bajo el común denominador de la infravaloración y feminización que hacen de ambos, trabajos que se disputan la «dignidad».

El dispositivo de feminización nos enseña a temer al sexo, la pasividad, la espera, la gratuidad, a hacerlo por amor. (...) Lo indigno no es el trabajo sexual, es el conjunto de sentidos culturales que establece que el sexo debe ser una práctica exclusivamente gratuita y confinada a la órbita de los varones. La valoración social del trabajo en las sociedades capitalistas, sostenida por la moral burguesa y bajo la cuadrícula de la dignidad, será proporcional a la distancia con el cuerpo, sus fluidos y desechos (flores, 2016: 144).

6. Algunas reflexiones finales: la sexualidad como territorio

Concebir el cuerpo como territorio, como centro de disputas y saberes experienciales, es el paso que entendemos como previo a la conformación de sujet*s polític*s capaces no sólo de acción sino también de voz propia. Tal como Despentès lo desglosa en uno de los capítulos de su *Teoría King Kong* (2007), lo que resulta inaceptable de estas «mujeres» es, ante todo, su alejamiento de la órbita familiar doméstica heterosexista y de la maternidad, como ese destino único e irremplazable para los sueños de cualquier mujer.

Si la prostituta ejerce su negocio en condiciones decentes, similares a la esteticien o la psiquiatra (...) la posición de la mujer casada se vuelve de repente menos interesante. Porque si se banaliza el contrato de la prostitución, el contrato matrimonial aparece de modo más claro como lo que es: un intercambio en el que la mujer se compromete a efectuar un cierto número de tareas ingratas asegurando así el confort del hombre por una tarifa sin competencia alguna. Especialmente las tareas sexuales (Despentes, 2007: 50-51).

El ataque a la moral, además del hecho de su explicitación clara del intercambio económico en la ecuación placer-trabajo, parafraseando a Pheterson, está ligado a permanecer por fuera de la célula familiar tradicional, a una economía autónoma que aporta una independencia inaceptable para una sociedad que aún tiene serias dificultades para discutir con la misma efervescencia el matrimonio y la heterosexualidad obligatoria.

Bibliografía

- APA (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III)* (3ª ed.). Washington DC: American Psychiatric Association.
- APA (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III-R)* (3ª ed. revisada). Washington DC: American Psychiatric Association.
- Aravena, E. et al. (2016). *Párate en mi esquina: aportes para el reconocimiento del trabajo sexual*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Béjin, A. (1987a). «Crepúsculo de los psicoanalistas, aurora de los sexólogos». En Ph. Ariés, A. Béjin (Orgs.), *Sexualidades Occidentales* (pp. 249-282). Buenos Aires: Paidós.
- Béjin, A. (1987b). «El poder de los sexólogos y la democracia sexual». En Ph. Ariés, A. Béjin (Orgs.), *Sexualidades*

- Occidentales* (pp. 283-306). Buenos Aires: Paidós.
- Bloch, I. (1928). *The Sexual Life of Our Time in its Relations to Modern Civilization*. London: Heinemann.
- Bullough, V. (1978). *Sexual Variance in Society and History*. Chicago: University of Chicago.
- Bullough, V. (1994). *Science in the Bedroom: A History of Sex Research*. New York: Basic Books.
- Coward, R. (1983). *Patriarchal precedents: sexuality and social relations*. London Boston: Routledge y Kegan Paul.
- Darré, S. (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico. La educación sexual en el Uruguay del siglo XX*. Montevideo: Trilce.
- Davidson, A.I. (2001). *The Emergence of Sexuality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Despentes, V. (2007). *Teoría King Kong*. España: Melusina.
- Duarte, L.F. (1989). «*Psychopathia Sexualis* de Krafft-Ebing, ou o progresso moral pelas perversões». *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, N° 38, Vol. 2.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.
- flores, v. (2016). «impropio». En E. Aravena *et al.*, *Párate en mi esquina: aportes para el reconocimiento del trabajo sexual*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). «El sexo verdadero». En M. Foucault, *Herculine Barbin llamada Alexina B.* (pp. 11-20). Madrid: Talasa.
- Foucault, M. (2013). «Uso de los placeres y técnicas de sí». En M. Foucault, *La inquietud por la verdad: Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Guy, D.J. (1994). *El sexo peligroso. La prostitución legal en Buenos Aires (1875-1955)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Haeberle, E. (1983). «The Birth of Sexology: A Brief History in Documents». *Sixth World Congress of Sexology*, 22-27 May 1983, Washington, DC.
- Lavrin, A. (2005). «Feminismo y sexualidad. Una relación incómoda». En A. Lavrin (Comp.), *Mujeres, feminismo y cambio social. Argentina, Chile y Uruguay* (pp. 165-206). Santiago de Chile: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Miranda, M. (2011). *Controlar lo incontrolable. Una historia de la sexualidad en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940*. Buenos Aires: Biblos.
- Preciado, B. (2008). *Testo yonqui*. Madrid: Espasa.
- Russo, J. (2013). «A terceira onda sexologica: Medicina Sexual e farmacologização da sexualidade». *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, N° 14, pp. 172-194.
- Sedgwick, E.K. (1994). *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Soriano, O. (1987). *Rebeldes, soñadores y fugitivos*. Buenos Aires: Editora/12.
- Theumer, E. (2016). «De la prostituta sifilítica a la trabajadora sexual. Notas para una sexosemiótica de la resistencia». En E. Aravena et al., *Párate en mi esquina: aportes para el reconocimiento del trabajo sexual*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Vallejo, G. y Miranda, M. (Comps.) (2007). *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*. Buenos Aires: Siglo XXI Iberoamericana.
- Weeks, J. (1985). *El malestar de la sexualidad. Significados, mitos y sexualidades modernas*. Madrid: Talasa Ediciones.

Revisitar la encrucijada: variaciones sobre el *genre / gender*

Camila Roqué López

Sobre las encrucijadas y los funcionamientos *genre / gender*

Pensar una investigación en discursos implica seguramente un doble movimiento: por un lado, establecer una serie de herramientas teórico-metodológicas para adentrarnos en la densidad de la producción discursiva actual, con el objetivo de dar cuenta de algunos aspectos de ella; y por el otro, realizar una revisión crítica de esas herramientas y perspectivas teórico-metodológicas, a partir de lo que descubramos en ese adentramiento. Algo parecido puede decirse de un estudio focalizado en la producción de género y sexualidades, derivado de las propuestas políticas y epistemológicas de los feminismos. Quizá es especialmente por esa adscripción «feminista» por la que no podemos dejar de considerar una producción siempre histórica, material y situada de aquello que pretendemos estudiar, procesos cambiantes en los que tanto nuestra subjetividad investigativa como nuestros afanes cognoscitivos están profundamente involucrados, conformándose como tales. Por esta razón, realizar una vuelta reflexiva sobre nuestros presupuestos teóricos debe devolverles su carnadura, su provisionalidad, pero también, destituir una visión instrumentalista de los procedimientos metodológicos que nos guían, optando por la siempre compleja *práctica teórica* que promueven los feminismos (Boria, 2016: 29).

El concepto de *genre / gender* surge en alguna medida como el resultado de una práctica teórica. En otro lugar lo definimos de la siguiente manera:

... un espacio de indagación, allí donde los criterios de *distribución y división del trabajo discursivo* (conformadores de los géneros discursivos [Angenot, 1998:30]) se entrecruzan, interactúan y establecen relaciones de mutua sostenibilidad con las normas que rigen las prácticas reguladoras de la formación y la separación del género sexual (Butler, 2007: 71). (Roqué López, 2013a: 44).

La conexión entre estas dos acepciones de la palabra género (con el consiguiente interjuego entre las corrientes teóricas vinculadas), y la constitución de ese espacio de indagación, sin embargo, no fue una hipótesis descarnada, sino el esfuerzo por articular teóricamente un conjunto de observaciones sobre nuestro objeto de estudio. Hablamos de los *mangas* (cómicos o historietas japonesas), y particularmente, a un subgénero dentro de ellos, el denominado *yaoi* o *shōnen ai* (Roqué López, 2013b). Construirlo como objeto de estudio en absoluto, de hecho, fue el resultado de un trabajo elaborativo basado en la sistematización de las distribuciones discursivas de estas producciones impresas japonesas, y sus vínculos inextricables con ciertas normas de regulación genérica y sexual: el cisma entre revistas e historias *shōjo* o *josei*, destinadas al público femenino, y las revistas e historias *shōnen* o *seinen*, destinadas al público masculino (pp. 85-86).

Tal como adelantábamos en la introducción, la densidad de este objeto ponía de manifiesto un funcionamiento que entrelazaba la producción de inteligibilidad discursiva con la propiamente genérica y sexual, de una manera claramente performativa. Una *interlegibilidad*, también, en la operatoria misma de ese entrelazamiento, que configura un horizonte de subjetividades productoras - receptoras de determinados géneros discursivos (y a esos géneros discursivos mismos) según expectativas fundadas en identidades sexuales entendidas como preexistentes y coherentes (heteronormatividad). El implícito es el mismo que aquel que Butler refería como el orden de sexo / género / deseo (Butler, 2007: 54): «soy hombre / mujer, por lo tanto me interesará producir / consumir determinadas historias», y a la inversa, «me in-

teresará producir / consumir determinadas historias, porque soy hombre / mujer». A la manera de la persistencia de la metafísica de la sustancia que la autora cuestionaba en las teorizaciones de género, vemos aquí una formulación gramatical de sujeto y predicado que establece una correspondencia directa con cierta afirmación ontológica de sustancia y atributo. De igual modo, su pretensión descriptiva, referencial, se revela como performativa y normalizante, produciendo aquello mismo que dice representar (*género*, tanto en un sentido como en otro).

Para complejizar y ampliar los alcances de esta propuesta, no obstante, nos interesaría detenernos en dos aspectos de ella. El primero tiene que ver justamente con ese juego entre *encrucijada* y *funcionamiento genre / gender*, que es necesario clarificar. Hablábamos con anterioridad de «espacio de indagación», una forma de definición más congruente con el desarrollo de la metáfora topológica que se enuncia en la noción de *encrucijada*. La constitución de un objeto de estudio suponía de algún modo la ubicación de ese punto de intersección, un centro de densidad que serían los géneros discursivos *generizados*, sobre los cuales íbamos a centrar nuestra mirada. Una suerte de recorte, si se quiere, focalizado en ciertas zonas del discurso social. Pero como bien ilustran los ejemplos de las formulaciones atributivas anteriores, *lo genre / gender* no es enteramente reductible a un lugar o una repartición con fronteras verificables. En esa apelación a géneros «masculinos» o «femeninos», en esos gestos atributivos, hay un *funcionamiento* que opera más allá (y también, más acá) de la efectiva constatación de una distribución clara. Pensemos, por ejemplo, en las narrativas del deterioro que hablan de una pérdida o caída en desgracia de géneros «masculinos» (y sus respectivas esferas de la experiencia asociadas [Bajtín, 1985: 248])¹. Allí

¹ En otro lugar nos detuvimos en ellas, al reconvertir la tesis de Huyssen sobre la cultura de masas como mujer para pensar las divisiones genéricas al interior de esa misma cultura de masas (Roqué López, 2013c). En ese trabajo citábamos el ejemplo de una serie de discusiones sobre el género de ciencia ficción iniciadas por dos artículos de blog en los cuales se sostenía la tesis de su decadencia, entendida

lo que importa es esa operación de *generización* misma, más o menos eficaz, que funciona (de) constituyendo no sólo potenciales distribuciones, sino también *temporalidad* y una reflexividad interpretativa particular. El trayecto que va de una *encrucijada* a un *funcionamiento genre / gender* (o funcionamientos, teniendo en cuenta su irremisible multiplicidad), entonces, debe ser el mismo recorrido que va de una idea de «distribuciones de poder» a una de «matrices de transformaciones», para emplear los términos de Foucault (2012: 95). La variabilidad performativa del *genre / gender*, sus (in)eficacias y reconstituciones normativas, son también algo a analizar histórica y situadamente, y no tan sólo como actualización del segundo término en marcos interpretativos dualistas de tipo hegemonía / subversiones, o statu quo / desplazamientos².

El segundo de los aspectos de los que quisiéramos ocuparnos tiene directa relación con el anterior, y alude a la densidad material y sociohistórica de aquel objeto con respecto al cual la formulamos. En efecto, un ejemplo de funcionamientos y encrucijadas *genre / gender* lo encontramos en el análisis que realiza Preciado con respecto a *Playboy* y su surgimiento durante la posguerra (Preciado, 2010): la descalificación desde la «arquitectura moderna» al carácter parasitario y massmediático de la «arquitectura playboy», en tanto signo de la decadencia de los tiempos (Giedion en Preciado, 2010: 19), nos recuerda a esa otra descalificación, la de la cultura de masas como mujer que describía

en los términos de una progresiva feminización. Podemos encontrar otras ilustraciones más actuales en la descalificación de Stephen King a *Twilight* y *Fifty Shades of Grey* como «porno para adolescentes» o «porno para mamás» (Brookes, 2013); y más recientemente, en el diagnóstico de Bono sobre la pérdida del «enojo juvenil masculino» en el rock y la música contemporánea como «*girly*» (afeminada, de niña) (Wenner, 2017).

² Nos referimos a lo que Eve Kosofsky Sedgwick cuestiona como uno de los usos más extendidos de la performatividad. En estos análisis, se termina reponiendo una suerte de hipótesis represiva al reificar lo «hegemónico» y lo «subversivo», generalmente haciéndolos coincidir con una idea de statu quo y de movimiento con respecto a él (Sedgwick, 1999).

Huysen³. La gran diferencia es que aquí, en lugar de enfrentarnos con una cultura «alta» masculina y una cultura masiva feminizada, la disputa gira en torno a esa otra producción de *masculinidad* desde la cultura de masas, una masculinidad playboy alternativa a la del arquitecto tradicional⁴. Preciado pone el acento en las reconfiguraciones del espacio y de la división por esferas (público y privado) que realiza *Playboy* para «abrir paso» a esta masculinidad *del interior* con un espacio doméstico privado propio. No obstante, antes de su mediatización audiovisual, es el juego y la separación de *Playboy* con respecto tanto a las revistas femeninas de interiores como a las masculinas de exteriores (p. 34) lo que constituye performativamente el «espacio propio» de la revista, su nicho. *Playboy* se contrapone a una normatividad heterosexual y produce otra nueva, constituyéndose como una encrucijada *genre / gender* específica; pero estos procesos se insertan asimismo en las dinámicas concretas de lo impreso, que tienden al afianzamiento de las revistas de distribución masiva durante la guerra fría.

El insumo para la formulación de nuestras nociones teóricas, la consolidación del cisma *shôjo / shônén* en Japón, se da también por la década del 50 y el 60, con la emergencia de las principales revistas de uno y otro género⁵. Hay, pues, una densidad

³ «Es asombroso observar cómo hacia la vuelta de siglo el discurso político, el psicológico y el estético fuerzan obsesivamente una cuestión femenina y de género en la cultura de masas, y en las masas en general, mientras que la cultura elevada, ya sea tradicional o moderna, permanece claramente en el campo privilegiado de las actividades masculinas» (Huysen, 2002: 94-95).

⁴ «La arquitectura (...) opera aquí con la fuerza de un significante de género, acentuando la representación de la masculinidad. Pero, a diferencia de la masculinidad pesada y opaca (...), estas imágenes construyen una masculinidad más ligera y lúdica. (...) Al situar el retrato de Hefner junto a estas fotografías, podemos concluir que, como signo de una mutación cultural en marcha que Giedion debía sentir con irritación, mientras Hefner se esfuerza por adoptar los códigos visuales de representación de la masculinidad del arquitecto, los arquitectos empiezan a desear ser representados como playboys» (Preciado, 2010: 23).

⁵ Nos referimos a un gran número de revistas de mangas que empiezan a multipli-

situacional en aquellos constructos teóricos que elaboramos: desde análisis biopolíticos se ha señalado que son las revistas de circulación masiva las que optimizan un tipo de producción de conocimiento de mercadeo que tiende a la categorización del consumo («segmentos» demográficos, definidos en términos más generales de género, clase, edad [Arvidsson, 2011: 274]), algo que se condice con la noción de encrucijada *genre / gender* tal como la veníamos entendiendo. Sin embargo, ese tipo de movilización y producción de saber-poder ha variado en los últimos tiempos, sobre todo con Internet y la extensión de las tecnologías digitales a partir de los 80 (p. 280). Repensar la carnadura del *genre / gender*, entonces, debe necesariamente realizarse desde esa situacionalidad.

Los dos aspectos que desarrollamos hasta aquí, profundamente entrelazados, intentan ir en esa dirección. Siguiendo ese impulso, en el siguiente apartado procuraremos ensayar algunas de las implicancias de esta idea del *genre / gender* como *matriz de transformaciones*, ubicándonos en un marco de análisis propiamente biopolítico.

Sobre la normalización implícita en el *genre / gender*: biopolítica y gubernamentalidad neoliberal

Recuperar un marco biopolítico para pensar el *genre / gender* nos permite considerar las dos aristas que desarrollábamos en el apartado anterior. Por un lado, la arista de la *situacionalidad*, ya que los análisis biopolíticos retoman la empresa foucaultiana de la pregunta por el presente en un sentido reflexivo (Foucault, 2009: 29; Miller y Rose, 2008: 8), implicando que el modo en el que se formula la propia interrogación es ya constitutiva de las in-

carse por esa época, dando lugar incluso a algunas de las más importantes que continúan hasta la actualidad: *Ribon* y *Nakayoshi*, demografía *shôjo*, en 1955; *Weekly Shônen Magazine* y *Weekly Shônen Sunday*, demografía *shônen*, en 1959; por citar sólo algunos ejemplos.

quietudes y tendencias de ese presente del que se pretende dar cuenta. Y por el otro, el aspecto del dinamismo que quisimos imprimir a estos funcionamientos, su carácter de matriz de transformaciones, que nos reenvía precisamente a procesos variables y en curso. En ese sentido, una articulación posible no puede pasar por alto la co-producción de estas categorías teóricas con la movilización histórica del *consumo*, su configuración como foco local de poder-saber (Foucault, 2012: 95), en relación a un marco más general en el que la vida se vuelve eje de maximización y gestión. El *genre / gender* de alguna manera nos facilita una perspectiva para acercarnos a eso, poniendo de manifiesto la performatividad de esa movilización y algunos modos concretos en los que opera la *norma* como ejercicio de distribución y regulación (p. 136). Sin embargo, y en ese mismo emplazamiento, considerar el «esquema de las modificaciones» nos lleva a preguntarnos si *norma* y *normalización* no aparecen todavía en términos demasiado disciplinarios en nuestra primera propuesta de la encrucijada, y qué giros podemos contemplar al trasladarnos a un marco de gubernamentalidad neoliberal.

Según Miller y Rose, en el período que va de las décadas del 50 al 70 se establece una nueva forma de gobierno sobre los actos de consumo (Miller y Rose, 2008: 117). Lo que los autores denominan «movilización» se refiere a la configuración de un campo de conocimiento con respecto al mismo, cuya constitución como objeto de saber implica necesariamente determinadas rearticulaciones en las relaciones de poder que lo toman como blanco (Foucault, 2012: 94). Así, más que concentrarse en una perspectiva que lo concebiría ya sea como una instancia de dominación o como una de resistencia (Miller y Rose, 2008: 114-115), de lo que se trataría sería de ver cómo se conforma como una apuesta de saber-poder en absoluto. De manera similar, Arvidsson parte de la idea de que no habría una contradicción directa entre industrias y agencia de los consumidores, ya que las primeras siempre partieron de la premisa de la complejidad de la segunda (Arvidsson, 2011: 269); en lugar de eso, lo que hay es un afán por

dar con las claves de dicha complejidad, produciendo un saber sobre ella. En ambos casos, nos encontramos con un conjunto de entramados de saber-poder que se ponen en marcha no sólo para hacer inteligibles los actos de consumo mediante diversas estrategias, sino también para producir esos ensamblajes de la vida cotidiana que vinculan al individuo con el acto y el objeto del consumo, una producción de subjetividad.

Ahora bien, entre esas estrategias de inteligibilidad se encuentra lo que Arvidsson llama la clasificación de la demanda por segmentos, que consiste en la identificación y (re)construcción de prácticas y patrones de gusto particulares y su distribución mediante tipologías específicas, centradas en variables como el género, la edad y la pertenencia social (p. 274). Lo interesante de este procedimiento es que está estrechamente enlazado con el afianzamiento de la cultura impresa y las revistas de circulación masiva. De hecho, el análisis que realiza Preciado sobre *Playboy* ofrece un buen ejemplo en ese sentido, al vincular el régimen de la casa suburbana con determinadas prácticas y objetos de consumo, y con sus revistas asociadas. La *normalización* con respecto a lo *genre / gender* se ve aquí en esta apelación a normas prefiguradas de la masculinidad y la feminidad (segmentos), con su respectiva fundación de prácticas y esferas de la experiencia.

La emergencia de *Playboy* como régimen de masculinidad alternativo, no obstante, pone de plano la dimensión variable de ese funcionamiento, al ensamblar y movilizar otra esfera de la experiencia como su horizonte (Preciado, 2010: 40). Las transformaciones de *Playboy* han sido interpretadas por Preciado en tanto punta de lanza del cambio desde los regímenes disciplinares a una forma de producción capitalista flexible (Preciado, 2010: 50), donde la producción de cuerpos y placeres se vuelven cada vez más semejantes a los desviantes (Preciado, 2008: 96). Esto es importante porque la noción de «normación» que era subyacente a nuestra categoría *genre / gender*, proveniente de la concepción butleriana de género, era eminentemente disciplinaria: la norma es el criterio preestablecido sobre el cual se distin-

gue y se produce lo normal y lo anormal. Aquí nos encontraríamos en otro campo, que llamaría a una reformulación en esos términos. Sin embargo, a nuestro entender las interpretaciones de Preciado podrían quedarse cortas para dar cuenta de esa complejidad. La dinámica de la eficacia / falla que prevalece en su pensamiento, y que cifra en esta última la posibilidad de agenciamiento (p. 93), pasa por alto el rol que esta cumple en la normalización⁶ de la gubernamentalidad neoliberal. Entender esta última, en consecuencia, nos ayudará a repensar los funcionamientos *genre / gender* contemporáneos.

Para comenzar, podemos afirmar que en ese «hartazgo» que daría origen a *Playboy* y su alejamiento del lugar adjudicado al hombre en el régimen suburbano, se lee la misma crítica y reformulación que irá cobrando fuerza en los estudios sobre el consumo: las tipologías sobre la base de variables definidas de antemano reifican sobre parámetros dados por supuestos (Arvidsson, 2011: 277), lo que hay que hacer es perfeccionar la producción de un emergente de los datos (p. 279), seguir tendencias y variaciones. Frente a las lógicas impresas de la clasificación de la demanda por segmentos, entonces, las metodologías de desarrollo de software de rastreo de la Internet en los 80 y 90 cobran una importancia particular, en la medida en que intentan captar los movimientos de esa «vida en sí» (p. 280). En efecto, la gubernamentalidad moderna tal como la entiende Foucault suscribe a una idea de naturaleza que es la de la sociedad, con sus procesos intrínsecos, apelando por lo tanto a un interés por la regulación espontánea del curso de las cosas (Foucault, 2006: 394). El ideal es el de menor intervención; pero al mismo tiempo, y por esa misma razón, la «libertad» deviene un soporte de la razón gubernamental, que esta se ve obligada a producir y organizar (Foucault, 2016: 84). Si bien los regímenes de veridicción que producen la

⁶ Empleamos deliberadamente la distinción entre «normación» y «normalización» que introduce Foucault en *Seguridad, territorio, población*, y que alude a las diferencias entre la norma disciplinaria y la norma de la seguridad, respectivamente (Foucault, 2006: 83-84).

«verdad» de la sociedad, su naturaleza, operan sobre criterios de éxito o fracaso (p. 33), aparece aquí el funcionamiento de otro tipo de norma, que trabaja más bien en el juego de las normalidades diferenciales y el seguimiento de las tendencias de los acontecimientos (Foucault, 2006: 83-84). De esta manera, el éxito o fracaso no se contraponen directamente, ni se ajusta a un cumplimiento o no de la norma, sino que se gestiona en la forma misma de su modulación: la norma es indiscernible del trabajo constante que supone la operatoria de su reajuste (Rodríguez, 2010: 30).

En el ámbito específico del consumo esto tiene un resultado particular, y es que este nunca puede ser considerado simplemente como consumo, especialmente en lo que refiere a la gubernamentalidad de tipo neoliberal: hacer inteligible al consumidor es observarlo siempre en tanto que produce. Para Foucault esto se observa en la grilla del *homo economicus* empresario de sí (Foucault, 2016: 265), pero esta lógica también aparece en Preciado, cuando alude a la condición de trabajadores / consumidores fármaco-pornográficos (Preciado, 2008: 42). La producción constante es la condición del reajuste de la norma, su modulación según las tendencias que esas producciones posibilitan. Pensándolo desde la noción de *genre / gender*, si antes la normalización funcionaba mediante el establecimiento de un horizonte de expectativas definido en recepción, ahora el eje está en la movilización y la gestión de esa recepción / consumo en tanto que producción, observando e inteligibilizando el emergente de lo que aparece allí. Es lo que Foucault llama la «optimización de los sistemas de diferencia»⁷.

⁷ «... lo que aparece en el horizonte de un análisis como éste no es de ningún modo el ideal o el proyecto de una sociedad exhaustivamente disciplinaria en la que la red legal que aprisiona a los individuos sea relevada y prolongada desde adentro por mecanismos, digamos, normativos. No es tampoco una sociedad en la que se exija el mecanismo de la normalización general y la exclusión de lo no normalizable. En el horizonte de ese análisis tenemos, por el contrario, la imagen, la idea o el tema-programa de una sociedad en la que haya una optimización de los

En un sentido situacional y concreto, este tipo de procesos son los que se observan, entre otras cosas, en la movilización de la subjetividad en tanto que *usuario* con las tecnologías digitales (Manovich, 2009), y también, en tanto que *fan* y *prosumer / producer* (Bird, 2011). La denominada «fanificación de las audiencias» (Borda, 2012: 317), se vincula con esa no ociosa equiparación que se realiza entre *fan*, prosumidor y usuario digital, equiparación en la que los propios estudios de fans han cumplido un papel fundamental (Bird, 2011: 512). Movilizar esa producción, que es producción de saber, pero también de afecto y de socialidad, y movilizarla en tanto que digital, favorece el registro y su gestión estadística y algorítmica (Striphas, 2015), algo que nos reenvía a los esfuerzos de inteligibilización del consumo entre los 50 y 70, pero de una manera mucho más inmanente. Repensar el *genre / gender*, entonces, tiene que ver con la observación de estos procesos, y los principios de inteligibilidad de género y sexualidades que ponen en juego.

Bibliografía

- Angenot, Marc (1998). *Interdiscursividades. De Hegemonía y Dismidencias*. Córdoba: UNC.
- Arvidsson, Adam (2011). «Toward a Branded Audience. On the Dialectic between Marketing and Consumer Agency». En Virginia Nightingale, *The Handbook of Media Audiences* (pp. 269-287). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Bajtín, Mijaíl (1985). «El problema de los géneros discursivos». En M. Bajtín, *Estética de la creación verbal* (pp. 249-293). México: Siglo XXI Editores.
- Bird, Elizabeth (2011). «Are we all producers now? Convergence and media audience practices». *Cultural Studies*, 25: 4-5,

sistemas de diferencia, en la que se deje el campo libre a los procesos oscilatorios...» (Foucault, 2016: 302-304).

pp. 502-516. [En línea] <http://dx.doi.org/10.1080/09502386.2011.600532> [Consulta: 24/11/2018].

- Borda, Libertad (2012). *Bettymaníacos, luzmarianas y mompirris: el fanatismo en los foros de telenovelas*. Tesis doctoral (inédita).
- Boria, Adriana (2016). «Operaciones de la teoría feminista». En Adriana Boria y Facundo Boccardi (Comps.), *Prácticas teóricas 2: el lugar de la teoría* (pp. 23-38). Córdoba: Ferreyra Editor.
- Brockes, Emma (21 de septiembre, 2013). «Stephen King: on alcoholism and returning to the Shining». *The Guardian*. [En línea] <https://www.theguardian.com/books/2013/sep/21/stephen-king-shining-sequel-interview>
- Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, Judith (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (2009). *El gobierno de sí y de los otros: Curso en el Collège de France (1982-1983)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (2012). *Historia de la sexualidad I, La Voluntad de Saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Foucault, Michel (2016). *Nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Huysen, Andreas (2002). *Después de la gran división. Modernismo, cultura de masas, posmodernismo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Manovich, Lev (2009). «The Practice of Everyday (Media) Life: From Mass Consumption to Mass Cultural Production?».

- Critical Inquiry*, Vol. 35, N° 2 (Invierno 2009), pp. 319-331. The University of Chicago Press. [En línea] <http://www.jstor.org/stable/10.1086/596645> [Consultado: 29/03/2016].
- Miller, Peter y Rose, Nikolas (2008). *Governing the Present. Administering Economic, Social and Personal Life*. Cambridge: Polity Press.
- Preciado, Paul B. (2008). *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa Calpe.
- Preciado, Paul B. (2010). *Pornotopía. Arquitectura y sexualidad en «Playboy» durante la Guerra Fría*. Barcelona: Anagrama.
- Rodríguez, Pablo Esteban (2010). «Episteme posmoderna y sociedades de control. Deleuze, heredero de Foucault». *Margens*, Vol. 5, Belém, pp. 23-40. [En línea] periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2808 [Consulta: 24/11/2016].
- Roqué López, Camila (2013a). «Encrucijada *genre / gender*: topografías teóricas para una investigación interdisciplinaria». En Adriana Boria y Facundo Boccardi (Comps.), *Prácticas teóricas 1: lenguajes, sexualidades y sujetos* (pp. 31-48). Córdoba: Ferreyra Editor. ISBN: 978-987-1742-51-6.
- Roqué López, Camila (2013b). *Performatividades en encrucijadas *genre / gender* pertenecientes a la cultura masiva: las configuraciones de las identidades sexuales en el género yaoi – shōnen ai*. Tesis de Licenciatura en Letras Modernas, UNC.
- Roqué López, Camila (2013c). «“La cultura de masas como mujer”: otras lecturas desde una perspectiva *genre/gender*». *Actas del I Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades y las VIII Jornadas Interdisciplinarias de Humanidades y Ciencias Sociales del CIFYH*. UNC, Ciudad de Córdoba. [En línea] <http://www.conferencias.unc.edu.ar/index.php/ponencias/ponencias2013/paper/view/1636>
- Sedgwick, Eve Kosofsky (1999). «Performatividad Queer: *The Art of the Novel of Henry James*». *Nómadas* (Col.) N° 10, abril,

pp. 198-214. [En línea] <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105114274017.pdf> [Consulta: 07/08/2017].

Striphas, Ted (2015). «Algorithmic Culture». *European Journal of Cultural Studies*, Vol. 18 (4-5), pp. 395-412.

Wenner, Jann (27 de diciembre, 2017). «Bono: The Rolling Stone Interview». *Rolling Stone*. [En línea] <https://www.rollingstone.com/music/features/bono-u2-state-of-the-world-what-he-learned-from-almost-dying-w514442>

Parte V

Políticas discursivas en la construcción de la diversidad sexual

Magdalena Uzín

En las casi dos décadas transcurridas del siglo XXI, el discurso social argentino dio cuenta de grandes transformaciones sociales en torno a los ejes del género y la sexualidad, reconfigurando las representaciones de la diversidad sexual, de las identidades sexuales no normativas y de los nuevos modelos de familia. En ese marco, desde el año 2012 dirigimos junto a Patricia Rotger un proyecto de investigación¹ que se sitúa teóricamente en el cruce entre la sociosemiótica y los estudios de género, donde nos propusimos analizar los procedimientos retóricos por medio de los cuales la hegemonía discursiva (en su sentido de sistema regulador de la multiplicidad del discurso social, cfr. Angenot, 1998) produce nuevos marcos interpretativos que sustentan la aceptabilidad social de sujetos y familias que no se identifican con el modelo heteronormativo. En el discurso de la prensa y de la literatura (entre otros), esta disputa aparece como un juego de tensiones entre la aceptación de lo nuevo y la reducción a lo conocido, la transformación de lo decible y la asimilación a lo ya dicho. Más allá de la visibilidad y la ampliación de derechos que significaron (entre otras) las leyes de Matrimonio Igualitario y de Identidad de Género, como marco legal de transformaciones sociales que

¹ Entre 2012 y 2015 desarrollamos el proyecto de investigación *Políticas discursivas en la construcción de identidades sexo-genéricas: Retóricas de la naturalización*, radicado en el Centro de Estudios Avanzados, y entre 2016 y 2017, *Políticas discursivas en la construcción de la diversidad sexual: Retóricas de la naturalización*, radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, ambos aprobados y financiados con subsidios de Secyt (Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba).

superan el ámbito de lo legislable, es la dimensión de los afectos y las emociones la que sostiene discursivamente la construcción de la aceptabilidad social (y entendemos en ese sentido la idea de *naturalización*) de estas transformaciones dentro de la comunidad.

En el desarrollo de las líneas de trabajo individuales que abarcó el proyecto, cuyas premisas principales se detallan a continuación, podemos señalar la emergencia de algunas líneas recurrentes.

En primer lugar, el cuestionamiento y la transformación del concepto de familia. Por una parte, la concepción tradicional de familia se amplía al reconocer una diversidad de configuraciones familiares que cuestionan los fundamentos de la familia heterosexual, en una variedad de discursos: periodísticos, literarios, etc. Por otra parte, se evidencia la persistencia de la «familia» como elemento central en la configuración de los sujetos y la articulación entre deseo, sexualidad y orden social. En segundo lugar, la importancia de abordar una perspectiva de análisis desde el giro afectivo. En los análisis desarrollados, la dimensión de los afectos y las pasiones aparece en un lugar central no solo al abordar el concepto de familia, sino los conflictos discursivos que aparecen en torno a ejes como el aborto y el cuerpo femenino. Asimismo, se desarrolló una línea de trabajo que tomó como punto de partida una noción de Retórica como base tropológica de articulación de sentidos en una hegemonía discursiva. De esta manera, se abordaron los diferentes campos discursivos que configuraron el corpus atendiendo a las operaciones discursivas que, como figuras y tropos retóricos, configuraban y articulaban los sentidos en disputa en torno a las familias, la diversidad sexual, el aborto, el cuerpo femenino, construyendo una hegemonía en transformación, heteróclita. Esta hegemonía asume así sus contradicciones y la tensión entre naturalización de lo nuevo y asimilación a lo ya conocido desde las operaciones retóricas de la similitud y la contigüidad, más que desde la oposición, la antítesis o la polémica.

En cuanto a las investigaciones individuales que conformaron el proyecto, mencionemos en primer lugar el trabajo de la codirectora del mismo, Patricia Rotger (quien publica un trabajo en este mismo volumen). A partir del análisis de las novelas *Romance de la rubia negra* de Gabriela Cabezón Cámara y *Aparecida* de Marta Dillon, Rotger advierte la emergencia de una nueva retórica, que trabaja sobre la naturalización y visibilidad de las «multitudes queer» (Preciado, 2003). Estos textos muestran la diversidad sexual desde un registro que busca darles visibilidad a veces con tono reivindicatorio, a veces, simplemente, desde un plano descriptivo pero en todos los casos se advierte un gesto naturalizado en tanto no construye un carácter excepcional sino modulado por la cotidianeidad. En ambos textos se trabajó sobre los modos de representación de la lesbiana que aparece, en un caso, articulando disidencia sexual y ficción política, proponiendo sentidos de lucha y resistencia desde una apropiación resignificada de lo monstruoso, y presentando una nueva configuración de familia que se anuda a la construcción de la memoria de la dictadura en la segunda.

En cuanto a las investigadoras en formación, Florencia Cisnero desarrolló en el marco del proyecto su Trabajo Final de Licenciatura, presentado en diciembre de 2017 y defendido en marzo de 2018. Cisnero aborda la primera novela de la escritora cordobesa Eugenia Almeida, denominada *El colectivo* (2007), desarrollando una lectura en torno a la construcción de las representaciones de la *sociedad civil* y la configuración del espacio geográfico *pueblo*. Su recorte para esta publicación se centró en la construcción de la figura femenina en la reconstrucción de la circulación de ideologemas de la década del 70 (época en la que transcurre la acción de la novela), en la contemporaneidad. En principio, hallamos cuatro figuras, estereotipos de género, a través de las cuales se configuran personajes femeninos: la esposa, la vecina, la soltera y la militante. Este planteo ficcional logra poner en tensión los sentidos del presente en relación a la representación de la dictadura, ya que se reconoce en *El colectivo* una confi-

guración particular de valores y de representaciones compatibles con una sociedad que posibilitó y convivió con el terrorismo de Estado.

Por su parte, el trabajo de Florencia Ceballos (quien también publica un artículo más adelante) se centró en la relación entre los derechos (no) reproductivos y los cuerpos con posibilidades de gestación (mujeres heterosexuales, lesbianas, transexuales, bisexuales) y la disputa por la deconstrucción de un destino impuesto socialmente como efecto de los discursos que actúan de manera simbólica pero con un efecto material/corporal sobre los sujetos. Para lo cual se propuso abordar el discurso estatal traducido en leyes y fallos, el discurso mediático y el de las colectivas feministas con el fin de develar los procesos de articulación, influencia y disputa que se producen, poniendo en evidencia la continua tensión y construcción permanente de nociones como lo público y lo privado y la noción de ciudadanía, cuáles son sus límites y sus alcances. Poner en relación estos discursos nos permite visibilizar una definición de sujeto constitutivo de familia: el hombre y la mujer heterosexuales biológicamente aptos para la reproducción. Sujetos que respondan a las mínimas demandas que el sistema exige, en su aspecto productivo económico pero también social, moral, cultural y religioso. La familia deviene núcleo y sostén del Estado capitalista occidental heteropatriarcal donde la mujer, su cuerpo, su psiquis y su fuerza de trabajo queda bajo dominio patriarcal. Donde su rol principal es la de guardiana, educadora del hogar y útero reproductor que garantice la continuidad familiar.

Abordando un corpus muy diferente, el trabajo de Silvia Bustos (que forma parte de su tesis de Doctorado en Género y del cual se publica aquí un aspecto) se propone analizar la imagen modélica corporal que atraviesa un corpus de revistas femininas publicadas en Argentina en 2016-2017 y de qué manera los parámetros de belleza y salud se presentan como reguladores y normalizadores de los cuerpos femeninos, explicitando mecanismos discursivos intervinientes en la construcción de un mo-

delo corporal y proponiendo transformaciones para la adecuación del cuerpo a ese modelo; lo que, en resumidas cuentas, implica una propuesta de *normalización corporal*. En un contexto en el que el cuerpo ocupa la centralidad de la escena social, como portador de la propia identidad y donde los valores individualistas exigen que los sujetos asuman una identidad diferenciada, las revistas destinadas a las mujeres se posicionan en el mercado como un discurso propedéutico de las intervenciones necesarias sobre el cuerpo para acercarlos en la mayor medida a ciertos estándares de belleza y salud, que se posicionan como una verdad, en el marco de los regímenes de verdad de nuestra sociedad.

Finalmente, mi investigación individual se centró en los modos en que los nuevos modelos de familia han sido reconfigurados en distintos sectores del discurso social argentino de la última década. Estas nuevas configuraciones familiares han alcanzado una amplia aceptabilidad en la doxa, o al menos en algunos sectores de la misma, y han sido incorporadas en publicidades, ficciones cotidianas y marcos legislativos. Pero entonces nos preguntamos si, como sugieren memes y avisos publicitarios, un ser humano y un animal forman familia, ¿qué es, entonces, una familia? ¿Qué estamos entendiendo por «familia», en este contexto? Y también, ¿para qué necesitamos el concepto de «familia»? Se trata sin dudas de un efecto tropológico, de una operación discursiva que aproxima, construye como similares objetos diferentes. Esa ampliación de los límites del concepto nos permite asimismo reconocer los diferentes aspectos o parámetros a partir de los cuales se define qué es una familia: los ejes de la afectividad y de los lazos biológicos son los que generalmente, tanto desde lo legal como desde lo antropológico, se tienen en cuenta para determinar una unidad familiar. Sin embargo, también desde esos mismos discursos, las dimensiones del cuidado, del sustento, de la educación (que no necesariamente se subsumen o superponen con lo afectivo), las relaciones económicas, el reparto de tareas, la cohabitación, son todos elementos que constituyen o pueden constituir a un conjunto de personas como una «familia».

Hemos abordado el análisis de artículos periodísticos aparecidos entre 2012 y 2017 en tres ejes: historias de niños nacidos a través de maternidades subrogadas, casos de triple filiación (jurídica) y casos de adopción legal por parte de madres trans.

El primero es el caso de dos niños concebidos a través de madres subrogadas, en procedimientos realizados en la India, uno involucrando a una pareja heterosexual y otro a un matrimonio de dos varones, casos que habían comenzado a analizarse en períodos anteriores y se abordaron nuevamente a la luz de nuevas lecturas teóricas.

El segundo eje está conformado por dos casos de triple filiación que trascendieron al conocimiento público, ambos tratándose de matrimonios de dos mujeres que sumaban a la paternidad de su hijo al varón que había donado el esperma pero además actuaba como padre del niño en cuanto a la voluntad procreacional, el cuidado y las relaciones afectivas. Con la entrada en vigencia del Nuevo Código Civil, la posibilidad de una triple filiación se vio clausurada, y estos fueron los únicos casos, al menos que trascendieron en la prensa.

El último eje abordó la adopción de niños por parte de personas trans, que tiene un importante antecedente en la prensa argentina en la figura de Mariela Muñoz, referente de la comunidad trans fallecida en 2017, quien en la década de los 90 fue noticia cuando un juez anuló las partidas de nacimiento de dos niños a quienes había anotado como propios. Dos décadas después, comienzan a aparecer en la prensa casos de adopciones legales de personas trans. Los discursos periodísticos analizados establecen el marco de inteligibilidad de estas nuevas formas familiares en varios ejes que confluyen: el legal (al fundarse en fallos judiciales), el afectivo (al destacar el vínculo que existe entre madres/padres e hijos, y el cuidado como manifestación por excelencia de ese vínculo), y el reconocimiento social que antecede al legal (los vecinos y familias extendidas que aprueban, convalidan, atestiguan esos vínculos).

La articulación discursiva de estos tres ejes en los artículos periodísticos da cuenta de un marco de inteligibilidad nuevo, en el que el reconocimiento legal y el social se armonizan, se subraya su coincidencia, mientras se minimizan las voces que puedan estar en disidencia con esa articulación.

El análisis de estos tres ejes nos llevó a retomar la propuesta de Sara Ahmed, que en *La política cultural de las emociones* (2015) plantea «la denuncia del fracaso del ideal como parte del trabajo que están haciendo las familias queer» (2015: 236), señalando que la existencia de familias homoparentales o *queer* implica tanto una ampliación del concepto de familia, como una asimilación al ideal heteronormativo. Entiende así a las familias como prácticas sociales, como un adjetivo o un verbo, como «una palabra que hace y una palabra para hacer» (2015: 236).

Los casos que hemos analizado van más allá de los límites del ideal de familia tradicional, y despliegan discursivamente una serie de vínculos afectivos que exponen la arbitrariedad de la heteronormatividad, al visibilizar formas familiares y afectivas en las que un niño puede ser amado y cuidado por más de una persona, por ejemplo, desnudando la lógica de control y conservación del orden social que se esconde detrás de las apelaciones a «lo natural» para excluir toda forma de familia no heterosexual, diádica y monogámica.

La tensión entre las posibilidades productivas y normativas del lenguaje también se ha hecho evidente: es notoria la vacilación, la reafirmación de roles y funciones heteronormativos en los términos «madre» y «padre», la inadecuación de estos términos para comprender formas vinculares nuevas, diversas, no binarias. Las limitaciones en el lenguaje, que reproduce y construye una visión de mundo patriarcal, heterosexista, binaria (como lo señala la irrupción del lenguaje inclusivo en el discurso social mientras desarrollamos esta investigación, especialmente entre las más jóvenes) nos impide o dificulta nombrar a más de dos progenitores, y plantea también una dificultad al momento de

pensar, representar o reconocer más de dos roles o funciones paternas.

Estas dificultades para nombrar, y por tanto para comprender, nos interpelan en nuestra capacidad para pensar la reproducción y la crianza (como tareas centrales de la idea tradicional que llamamos familia) más allá de las figuras de «mamá» y «papá», más allá del guión de la familia heteronormada. Poder nombrar esa diversidad significaría también ampliar y diversificar los modos en que percibimos, valoramos y protegemos como «familia» las distintas comunidades de afecto, cuidado y protección que construyen los sujetos, queer o heterosexuales, destinados a la crianza o al soporte afectivo de jóvenes, adultos o mayores.

Bibliografía

- Albornoz, L. (2011). *Poder, medios, cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Ahmed, Sara (2015). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM.
- Amossy, R. y Herschberg Pierrot, A. (2001). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba.
- Angenot, M. (1998). *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Córdoba: Ed. Universidad Nacional de Córdoba.
- Angenot, M. (1989). *1889, Un état du discours social*. Quebec: Editions Le preambule.
- Angenot, M. (2008). *Dialogue de sourds. Traité de rhétorique antilogique*. Paris: Mille et une nuits.
- Angenot, M. (2011). *El retorno de la retórica*. [En línea] <http://reconstruyendoelpensamiento.blogspot.com/2011/07/el-retorno-de-la-retorica-por-marc.html>
- Bajtín, M. (1993). «La evaluación social, su papel, el enunciado concreto y la construcción poética». Revista *Criterios*, julio, pp. 9-18. La Habana-México DF.

- Bestard, Joan (2009). «Los hechos de la reproducción asistida: entre el esencialismo biológico y el constructivismo social». *Revista de Antropología Social*, Nº 18.
- Bourdieu, P. y Teubner, G. (2000). *La fuerza del derecho*. Bogotá: Ed. Uniandes.
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género* (1ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). *El AntiEdipo. Capitalismo y esquizofrenia* Barcelona: Ed. Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1990). *Kafka. Por una literatura menor*. México: Eds. Era.
- Fernández, A.M. (2013). *La diferencia desquiciada. Género y diversidades sexuales*. Ed. Biblos.
- Haraway, D. (1999). «De las promesas de los monstruos. Una política regeneradora para otros inapropiados/bles». *Política y Sociedad*, Nº 30. Univ. Complutense, Madrid.
- Kerbrat-Oreccioni, C. (1985). *La enunciación. De la subjetividad del lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Laclau, E. (2002). *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, Butler y Žižek (2000). *Contingencia, Hegemonía Universalidad. Diálogos Contemporáneos en la izquierda*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lotman, J. (2003). «La Retórica». *Entretextos. Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*, Nº 2 (trad. Desiderio Navarro). [En línea] https://www.academia.edu/11899781/La_retorica_Iuri_Lotman [Consulta: 23/06/2015].
- Mérida J.R. (2002). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.

- Preciado, B. (2003). «Multitudes queer. Notas para una política de los anormales». Revista *Multitudes*, N° 12. París.
- Sedgwick, Eve Kosofsky (1996). *Epistemología del armario*. Madrid: Ediciones de la tempestad.
- Spivak, G. (1998). «¿Puede hablar un subalterno?». *Orbis Tertius*, VI: 175-235.
- Yanagisako, Sylvia y Collier, Jane (1994). «Género y parentesco reconsiderados: hacia un análisis unificado». En Robert Borofsky (Ed.), *Assessing Cultural Anthropology*. Hawaii Pacific University: Mc Graw-Hill, Inc. (traducción de María Rosa Neufeld, Juan Carlos Radovich y Marcela Woods).

Sexualidad, memoria y afectos

Patricia Rotger

En los últimos años la literatura muestra formas de representación del género y la sexualidad que tiene modos naturalizados. Novelas como *Dame pelota* (2009) de Dalia Rosetti, *Soy lo que quieras llamarme* (2012) de Gabriel Dalla Torre y *Romance de la negra rubia* (2014) de Gabriela Cabezón Cámara retratan las sexualidades no normativas desde ángulos que, combinados con el humor, el realismo crudo y marginal y la ficción biográfica, muestran subjetividades lesbianas y trans alejadas de una mirada distante que las identifique como extrañas, para acentuar sus singularidades, sus voces y registros desde un modo naturalizado y común que toma signos inclusivos. Estos cambios retóricos que habilitan nuevas formas de ficcionalización del género y la sexualidad pueden reconocerse como espacios abiertos contemporáneos y posteriores a las sanciones de la ley de matrimonio igualitario (2010) y de la ley de identidad de género (2012) en nuestro país. La literatura como práctica cultural visibiliza los procesos sociales cambiantes y los entornos valorativos dinámicos que están en constante ebullición y se muestra como espacio abierto a nuevas representaciones del género, la sexualidad y la familia.

Desde este punto de partida, que señala cambios en la representación del género y la sexualidad y que acentúa el uso de retóricas de naturalización en estas ficciones, me interesa detenerme en el análisis de la novela *Aparecida* (2015) de Marta Dillon donde una nueva configuración familiar se hace visible. Me interesa esta novela no solo porque muestra por primera vez en la literatura argentina una familia lesbiana conformada por dos mujeres y el hijo de ambas, sino porque además plantea una re-

significación de la memoria a partir de la narrativa de la búsqueda y encuentro de los restos de su madre desaparecida. De esta forma memoria y familia se anudan construyendo un núcleo afectivo que pone en primer plano a las emociones y a partir de ellas podemos leer los significados culturales que vehiculizan.

En *Aparecida*, una nueva configuración de familia se hace visible. Esta novela, que también es una crónica y al mismo tiempo una autobiografía, narra la búsqueda del cuerpo de la madre desaparecida de la protagonista entremezclada con el registro cotidiano de su familia elegida integrada por su compañera y el hijo de ambas. Se conjugan paralelamente dos itinerarios: aquel que se dirige a restituir los lazos sanguíneos con su madre desaparecida a través de la recuperación de sus restos y aquel que muestra los lazos que arma una nueva configuración familiar. La novela gira en torno, justamente, al núcleo familiar, esa familia diezmada y destruida por la dictadura militar y esa nueva familia no tradicional que se aleja de los mandatos normativos de la heterosexualidad obligatoria.

Narrar, para Dillon, es andar y desandar la trama de un relato que gira en torno a la familia, ya sea su familia heredada con sus lazos interrumpidos por la violencia de la dictadura, como su familia elegida al visibilizar el recorrido de sus afectos. De esta conjugación que anuda familia y memoria surge la potencia política de una escritura que novela, acaso por primera vez en la literatura argentina, el hallazgo de los restos de un cuerpo desaparecido y, también por primera vez y paralelamente, la vida afectiva de una familia homoparental. De manera que no se trata de ideas tradicionales de familia sino, justamente, de familias desarmadas y armadas, de familias que recuperan sus recuerdos a través de la tarea de escritura de la narradora que va recomponiendo una trama con fisuras, interrogantes y espacios en blanco, y familias que componen tramas afectivas y solidarias a partir de afectos comunes. Se trata de pensar los afectos no como estados psicológicos o individuales (Ahmed, 2015) sino en sus dimensiones sociales, dinámicas e inestables que dan cuenta de los lazos sociales (Ma-

cón, 2013: 7). Justamente esta novela muestra la trama solidaria y afectiva que acompaña a la protagonista en su búsqueda y encuentro de los restos de su madre, y de alguna manera redefine las ideas tradicionales de familia no solo porque se representa una familia homoparental sino porque propone una trama de redes de amistad y contención que funcionan como acompañamiento y núcleo afectivo.

Aparecida puede leerse en relación a dos textos que con anterioridad han planteado singulares articulaciones entre memoria y maternidad, y entre memoria y sexualidad. En relación a la maternidad y la memoria, un antecedente es la novela *El Dock* de Matilde Sánchez publicada en 1993 porque planteó la posibilidad de una familia armada a partir de los impactos de la violencia: la protagonista se descubre adoptando al niño huérfano de su amiga guerrillera asesinada en el intento de copamiento de un destacamento militar. La novela muestra, no sin conflictos, la construcción de un vínculo forzado por las circunstancias que paulatinamente van forjando un lazo afectivo entre la protagonista y el niño. Aquí la maternidad es continuamente cuestionada en su pretendida naturalidad para mostrarse como una construcción dificultosa y compleja.

El Dock es un antecedente literario de *Aparecida* porque muestra los impactos del terrorismo de Estado en el ámbito de lo privado cuando destruye los vínculos familiares pero, al mismo tiempo, pone en evidencia la reconstrucción de un nuevo armado familiar fuera de los cánones establecidos por lo que tiene de elección en ambos casos, ya sea la adopción en *El Dock*, ya sea la concepción planeada por la narradora y su esposa en *Aparecida*. En ambos casos, la pregunta que las dos novelas despliegan tiene que ver con la posibilidad de narrar como efecto en los dominios de la subjetividad, las implicancias personales que ocasiona un hecho de violencia política.

Más alejada en el tiempo, *Conversación al sur* de Marta Traba, publicada en 1981, resulta el reverso de *Aparecida* en cuanto a la representación del lesbianismo y su relación con la memoria.

Aquella novela mostraba una atracción lésbica entre las protagonistas que apenas se insinuaba pero no se narraba nunca. En efecto, solo se narraba el roce de las manos, la fruición del cuerpo, signos desviados y minúsculos que contrastan con el registro abierto y directo de la vida cotidiana de la pareja que retrata Dillon más de 30 años después.

Si estos son los antecedentes literarios de la relación entre maternidad, sexualidad y memoria, también se puede marcar la relación de la novela con un texto más reciente en lo que respecta al tono afectivo que envuelve este registro de la memoria que intenta reconstruir el pasado. Me refiero a la novela *Una muchacha muy bella* de Julián López publicada en 2013 que justamente construye una memoria minuciosa de los detalles cotidianos y mínimos que el narrador recupera de la vida con su madre antes de ser secuestrada y muerta por los militares. Ambos textos relacionan la memoria y el vínculo, el lazo con el otro, el mundo de los afectos y esa reconstrucción de las vivencias compartidas se presenta como un tributo, un recuerdo que se ofrece al ausente.

En la novela de López, la narración construye un duelo, un discurso funerario que cruza ficción y memoria al tiempo que recupera la vida de quien ya no puede narrar, no para pensar a la madre ausente como víctima, más bien para hacerla existir en las rutinas cotidianas evocadas. La memoria aquí arma un relato de vida donde la narración del horror es desplazada para dar lugar a un relato que focaliza en la recuperación de la experiencia detallista y sensible, la vida afectiva como herencia y recuerdo intermitente.

El narrador es un niño que construye el recuerdo de su madre desde la niñez como una forma de evocarla. Pero no hay una mirada victimizante, no escribe como un hijo de desaparecidos, es la mirada de un testigo que no recuerda para evocar la vida de una víctima, como señala María Moreno en la contrapunta, sino para «hacer existir a su madre bajo la luz de su mirada amorosa, con la precisión de sus metáforas, la misa a las pequeñas cosas».

Lo que se evoca, entonces, es ese «tiempo juntos», es la experiencia de lo vivido y el vínculo, el lazo con el otro. Porque contar la vida de la madre es, al mismo tiempo, de una manera indirecta, contar la propia vida y es en este intersticio entre biografía y autobiografía (Arfuch, 2016), este anudamiento del relato propio y ajeno que no es sino la vivencia con el otro, el punto medular de esta narración. Narración que presenta, al decir de Paul De Man citado por Derrida, «el recuerdo como la reunión interior y preservación de la experiencia» (Derrida, 1998: 63).

En los dos textos, entonces, aparece el recuerdo como intermitencia y en el caso de *Aparecida* una búsqueda constante a través de interrogatorios a familiares y testigos de un saber sobre los últimos actos de la víctima, Marta Taboada. Hay una reconstrucción del pasado que se reinscribe como experiencia. La relación entre sujeto y experiencia que escenifican las novelas, y que es una de las líneas fundamentales de la narrativa de los últimos años como señala Florencia Garramuño,

hacen de la literatura y su acercamiento a aquélla (la experiencia) una manera de exponer lo real como problema, acercándose a él de manera insidiosa y desconfiada, elaborando, de esta forma, una poética de lo real que trata de dar cuenta de un real que es, en su pleno acaecer, de contornos poco nítidos y esquivos (2009: 104).

La noticia que la gente de antropología forense le comunica a la narradora sobre la aparición de los restos de su madre es el punto inicial del relato a partir del cual se inicia un itinerario narrativo que combina los recuerdos de su madre, los momentos de búsqueda y averiguación sobre su muerte y la propia vida personal de la protagonista. El casamiento, la concepción de su hijo, la vida en pareja aparecen narrados desde una perspectiva que no se detiene en subrayar el carácter diferencial con respecto a una normativa heterocentrada, más bien, son momentos tomados con una naturalidad dada por la fuerza afectiva que emanan.

Estos momentos de la vida privada construyen el mundo afectivo desde donde se despliega la tarea de la memoria y desde donde la escritura anuda la vida personal, familiar y política. La vida propia y la vida de la madre, la autobiografía y la biografía, la crónica de la búsqueda y el relato de investigación, los diálogos y entrevistas construyen esta narrativa que entremezcla géneros y registros para dar cuenta de un acontecimiento: la aparición de los restos de su madre. Aparecida es el título que contrasta con la carga semántica signada por la ausencia que es su reverso, desaparecida, y que parece mutar aquel desconuelo en cierta tranquilidad dada por el encuentro: la narradora abraza esa bolsa de huesos,

unos palos secos y amarillos iguales a los de cualquiera... Chasquidos de huesos, bolsa de huesos, huesos descarnados sin nada que sostener, ni un dolor que albergar. Como si me debieran un abrazo. Como si fueran míos. Los había buscado, los había esperado. Los quería (Dillon, 2015: 33).

La enunciación como memoria se despliega en la tarea de asignar verdad y sentido a los últimos momentos de vida de su madre pero también a la propia vida en tanto es en el campo de efectación de la memoria como proceso, desde donde el sujeto enuncia. Como dice Deleuze cuando lee a Foucault, la subjetivación es «el adentro del afuera», es decir, la operación que hace del adentro un pliegue del afuera: en este caso la memoria se presenta como el ejercicio, la operación, la técnica que permite plegar el afuera y es en este sentido que «el tiempo como sujeto, o más bien, subjetivación, se llama memoria» (Deleuze, 1987: 141).

Esta memoria que anuda el pasado y el presente reconstruye un mundo de afectos, de lazos y vínculos que componen una red que es la contracara de la persecución y la muerte, es la memoria que se convierte en tributo y celebración, reliquias que activan esa orientación hacia el futuro que Derrida reconoce en la memoria, una proyección hacia el por venir, de eso trata esta no-

vela que, como el texto de López, hace del detalle de los afectos su celebración, brillante y detenida, de las pequeñas cosas.

La novela de Dillon compone un territorio donde la lesbiana cobra un valor político desde la composición de la memoria. La subjetivación política de la lesbiana le da una inflexión subversiva que no solo socava los cimientos de la heterosexualidad obligatoria sino que pone en jaque las políticas de desmemoria. La narradora escribe un guion donde la fuerza de los vínculos arma una narrativa conjugando afectos, memoria y política que desde una lógica de la interdependencia social y vital cuestiona las ideas tradicionales de individuo y familia para acentuar el valor afectivo de los lazos sociales (Butler, 2017). El ritual del duelo mostrado como una ceremonia amorosa y militante pone en primer plano esa trama afectiva de redes de interdependencia que redefine los modos de pensar las familias y los vínculos.

Bibliografía

- Ahmed, Sara (2015). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM.
- Arfuch, Leonor (2016). «El giro afectivo. Emociones, subjetividad y política». *Revista DeSignis*, 24.
- Butler, Judith (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabezón Cámara, Gabriela (2014). *Romance de la negra rubia*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Dalla Torre, Gabriel (2012). *Soy lo que quieras llamarme*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Deleuze, Gilles (1987). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós.
- Derrida, Jaques (1998). *Memorias para Paul De Man*. Barcelona: Gedisa.
- Dillon, Marta (2015). *Aparecida*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Garramuño, Florencia (2009). *La experiencia opaca*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- López, Julián (2013). *Una muchacha muy bella*. Buenos Aires: Eterna cadencia.
- Macón, Cecilia (2013). «Sentimus ergo sumus». *Revista Latinoamericana de Filosofía Política*, Vol. II, N° 6. Buenos Aires.
- Rosetti, Dalia (2009). *Dame pelota*. Buenos aires: Mansalva.
- Sánchez, Matilde (1993). *El Dock*. Buenos Aires: Planeta.
- Traba, Marta (1981). *Conversación al sur*. México: Siglo Veintiuno.

El lado emotivo del cuerpo. Afectos y subjetividades en la revista *Ohlalá*

Silvia Bustos

En este escrito nos proponemos presentar de qué manera la concepción del cuerpo femenino que aparece en la revista *Ohlalá* se encuentra estrechamente relacionada con aspectos emocionales, determinándose mutuamente, en el marco de diversos procesos de subjetivación que propician determinadas identidades de la mujer vinculadas a la narrativa de la autorrealización personal.

Esta revista, que corresponde a un proyecto editorial de *La Nación* y que acaba de cumplir los diez años de vida en el mes de abril de 2018, surgió como una publicación destinada a mujeres de 30 años, que es cuando «la mujer vive la vida intensamente, llena de planteos y definiciones (...). Es una etapa clave. *Ohlalá* es una revista para mujeres que ya-se-dieron-cuenta» (*La Nación*, 2008, 10 de abril), sostiene Felicitas Rossi, su primera directora, quien recuerda años más tarde que la propuesta era que le hablara a la mujer como ninguna otra revista lo había hecho; y entonces supo que «tenía que poner sobre la mesa gran parte de un camino de autoconocimiento que venía recorriendo y compartirlo» (*Ohlalá*, 2018, N° 120: 77); camino en el que la venían acompañando Ana, su astróloga personal, e Inés, su psicóloga. Toda una definición programática.

Las producciones culturales contemporáneas poseen un papel privilegiado en la regulación de ciertas prácticas y discursos vinculados con el género. En los últimos tiempos, y a partir de la deconstrucción del sujeto moderno, el cuerpo ha ocupado la escena social, como también lo ha hecho la búsqueda de bienestar y por qué no, la felicidad. En un contexto en el que se ha

producido la fractura del suelo epistemológico de la Modernidad, se opera la deconstrucción conceptual del cuerpo como categoría, lo que nos posibilita pensar la construcción de la identidad de género y su vinculación con la materialidad de los sujetos. Es así que, como afirma Adriana Boria, el cuerpo «se ha transformado en una categoría analítica que ha permitido cuestionar, pero al mismo tiempo afirmar, el alcance de la noción de sujeto y de subjetividad» (Boria, 2012: 103). Esta categoría conlleva, entonces, una potencialidad explicativa.

Butler, por su parte, entiende al cuerpo como producto de la capacidad performativa del lenguaje, que lo constituye como un efecto de la materialización del mandato prescriptivo del discurso. Esto no implica que sea el cuerpo un artificio, sino que constituye un centro de significaciones dinámicas donde confluyen discursos y prácticas, efectos simbólicos de la cultura. Las identidades de género, como también todas aquellas prácticas ligadas a lo corporal, implican identidades que resultan de operaciones de corporalización, que conforman formas de ser en el mundo. En el cuerpo se alojan las condiciones materiales de la existencia, a la vez que la praxis individual y colectiva. Los procesos de estructuración de las sensibilidades sociales habilitan la producción de determinadas corporalidades; es el sistema social el que organiza las materialidades y les da sentido.

Entre los discursos que circulan socialmente y que poseen un alto potencial performativo, debido a la alta recepción y a las posibilidades de referenciación de las lectoras, encontramos a aquellas publicaciones destinadas a las mujeres que responden en su gran mayoría a proyectos editoriales alineados con los valores consumistas del mercado y los lineamientos patriarcales.

El cuerpo se presenta en las notas que componen *Ohlalá*, como un entramado simbólico sobre el cual «se tienden redes de creencias, preceptos aparentemente incuestionables, discursos, cultura, educación y hasta religión» (*Ohlalá*, 2018, N° 119: 102). El acontecer vital de las mujeres es representado de manera metafórica con un permanente discurrir, «en la medida en que fluye

tu mente y tus emociones, también fluye tu cuerpo y viceversa» (Oblalá, 2018, N° 119: 143). Desde esa concepción, es preciso intervenir sobre las emociones para lograr una vida plena y un cuerpo saludable. Este es el camino para *lograr la mejor versión de una misma*, que debe ser recorrido en la permanente búsqueda del equilibrio, el autoconocimiento y la autoaceptación. El mundo es un espacio que debe ser aceptado y vivenciado en armonía, que no requiere ser cambiado, sólo hay que desarrollar la capacidad de ser feliz. Y en este sentido, abundan las pautas para lograrlo.

El cuerpo se presenta atravesado por el aspecto emocional, asentado sobre creencias, muchas de las cuales es preciso cambiar; y para realizar dicha transformación, nada mejor que probar una multiplicidad de terapias alternativas. En la descripción de una de ellas, por ejemplo, se propone verificar el impacto que ha tenido sobre las emociones «observando cómo se mueve tu cuerpo al pronunciar ciertas afirmaciones» (Oblalá, 2018, N° 120: 87). En otro espacio, se vuelve a hacer evidente esta mutua determinación: «si te fijás, todas nuestras emociones repercuten en el sistema digestivo (...) el intestino y el cerebro están intrínsecamente relacionados al punto de que el estrés, la tristeza o la ansiedad tienen sus efectos en el sistema digestivo» (Oblalá, 2018, N° 120: 143).

Los desajustes corporales, las enfermedades, se presentan como emergentes de desbalances energéticos que deben ser tratados, para lo cual se proponen diversas opciones que permiten afectar el cuerpo desde lo emocional. Es así que, en cada edición, abundan las terapias alternativas, meditaciones, mantras, indicaciones de talleres que son aconsejables para lograr el autoconocimiento que permita mantener el equilibrio, tanto mental como corporal; «lo que se vivencia, se acumula en nuestras creencias, las cuales se originan en nuestro cerebro como conexiones neuronales y luego se alojan en nuestro ADN, que es como un depósito de información». La terapia *Theta healing*, por ejemplo, una de las más novedosas, es recomendada para «acceder a esa infor-

mación alojada en el subconsciente para identificar esos pensamientos o creencias que se transforman en sentimientos negativos y sabotean nuestra felicidad». También se sugieren talleres para conectarse con las emociones y los afectos, «con el sentido del olfato se despiertan las emociones y los recuerdos» (*Ohlalá*, 2018, N° 119: 66). Esto se dice a propósito de *Smell Me*, un taller destinado a la interpelación olfativa.

La maternidad, un rol que es puesto en el centro de la escena del devenir mujer en múltiples notas (en muchas oportunidades dicen que es la mejor versión de la mujer) conlleva inevitables cambios en el aspecto corporal, se propone como una vivencia conectada con lo natural, reduciendo al mínimo las intervenciones médicas. Juana, por ejemplo, sostiene «tuve un parto prácticamente sin intervenciones. Hice todo mi trabajo de parto en una pelota, en una ducha con una doula, con aromaterapia, música, en la habitación de la clínica, no en una sala de parto» (*Ohlalá*, 2018, N° 119: 48). La doula, justamente, tiene como función acompañar el proceso de parto desde lo emocional, sin realizar tareas clínicas.

Las emociones también están conectadas con el pensamiento. En una nota donde se ofrece una mirada constructiva acerca de los prejuicios, se retoma la palabra de Daniel Kahneman, psicólogo y premio Nobel de Economía, quien diferencia «un pensamiento rápido, intuitivo y emocional, de otro más lento, deliberativo y lógico», analizando «cómo los esquemas con los que entendemos el mundo impactan en nuestras percepciones y decisiones diarias».

No está ausente, en estas páginas, la reiteración del estereotipo de la mujer como más emocional que el varón y más permeable a los vínculos (que resultan sanadores). Leemos, por ejemplo, que «esa facilidad para contarnos casi una vida a la semana de conocernos es un gran diferencial con respecto a las relaciones que tienen los hombres entre amigos, que, por lo general, están más relacionadas a las actividades (trabajo, deportes, etc.)», para sostener, más adelante, que «nuestras temáticas ron-

dan las emociones, siempre buceando en nuestro interior, entre risas y lágrimas, como si estuviéramos haciendo un rechequeo de nosotras mismas y de la situación que estamos atravesando» (*Ohlala*, 2018, N° 119: 172).

Las emociones no son sólo vivencias personales, sino que están insertas en marcos dotados de sentido que las definen, se construyen en función del contexto cultural en el cual aparecen. La socióloga israelí Eva Illouz ha trabajado sobre las conexiones entre la cultura del capitalismo y la vida emocional de los sujetos en las sociedades postindustriales, marcadas por el consumo, develando mecanismos mediante los cuales ciertas emociones contribuyen a la reproducción social. Sostiene al respecto que «los campos emocionales de acción llevaron a una exposición y a una narración públicas de la identidad» y que también nos encontramos ahora con «nuevas jerarquías de bienestar emocional, entendido como la capacidad de lograr formas social e históricamente situadas de felicidad y bienestar» (Illouz, 2007: 159).

Ello se debe en buena parte a la narrativa de la autorrealización, que se ha ido construyendo a partir de las terapias psicológicas y de autoayuda, que han ido conformando un ideal de salud indefinido en constante expansión. Esta narrativa funciona mediante la detección de la complicación, en la historia personal, que impide la felicidad, haciendo que se entienda la propia vida como una disfunción que debe superarse. La autorrealización es puesta como objetivo de la narrativa del yo, como normalidad, que produce una amplia variedad de personas no realizadas y, por lo tanto, enfermas o anormales.

La narrativa terapéutica ha tenido una amplia resonancia cultural, señala Illouz, fundamentalmente debido a que aborda y explica emociones contradictorias (amar demasiado o no amar en absoluto); utilizan el modelo cultural de la narrativa religiosa, que es tanto regresivo como progresivo; nos hace responsables del propio bienestar, pero eliminando toda idea de falla moral; es performativa, reorganiza la experiencia; constituye una estructura cultural contagiosa, que se puede extender a otras personas

cercanas; es casi una mercancía ideal en tanto exige poca inversión económica y, por último, surge del hecho de que «el individuo está inmerso en una cultura saturada con el concepto de derechos y de que tanto los individuos como los grupos exigen cada vez más que se los reconozca, es decir, que las instituciones admitan y remedien su sufrimiento» (Illouz, 2007: 123-124).

Bibliografía

- Boria, Adriana (2012). «Acerca del cuerpo como categoría analítica». En A. Boria, M. Segarra, E. Muñiz, M. Torrás, Revista *Estudios*, N° 27, «Dossier sobre cuerpo». Córdoba: CEA, UNC.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Illouz, Eva (2007). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz editores.
- La Nación (Ed.) (2018). *Ohlalá*, N° 119.
- La Nación (Ed.) (2018). *Ohlalá*, N° 120.
- «Oh! Qué revista», (10/04/2008). *La Nación*. [En línea] <https://www.lanacion.com.ar/1002794-oh-que-revista> [Consulta: 21/07/2018].

Retóricas de la naturalización: discursos en torno a los derechos (no) reproductivos

Florencia Ceballos

Para quienes nos desarrollamos en un camino en interrelación con los discursos circundantes, se nos hace urgente, si no necesario, entender de qué manera las disposiciones retóricas contienen en sí el espesor de lo real y lo devuelven materialmente a las corporalidades existentes en la Historia. Sabemos que el campo discursivo lejos está de ser un espacio de inmanencia y apartado apolítico, por lo contrario, procede como un dispositivo biopolítico que ejerce fuerza directa o indirecta sobre los sujetos en la vida social, cuya eficacia e inmediatez dependerá del espacio social/político del que emerja. El trabajo con el lenguaje implica una fuerte conciencia del sujeto, grupo de sujetos o instituciones que producen discurso, es compromiso con la palabra y uso particular de esta en un marco de relaciones de poder, el lenguaje es una institución que nos contiene y revela nuestra posición sin que tengamos que confesarlo.

En la actualidad el campo discursivo se vuelve a poner en la mira como arena de lucha por debates en torno a la despenalización del aborto. La construcción discursiva ha tenido perspectivas filosóficas, jurídicas, religiosas, médicas, económicas e incluso territoriales para tratar de argumentar a favor o en contra de la posibilidad de avanzar en la legislación en torno al acceso al aborto, que en nuestro Código Penal ya está contemplado. Su tratamiento en comisiones informativas y votación en Diputados en junio de 2018, son la instancia actualizada de un debate que tiene al menos 100 años en la historia oficial de nuestro país. Decir 100 años implica elidir las luchas que han tenido lugar por

fuera de los debates institucionalizados, los artículos 85, 86, 87 y 88 del Código Penal, en los que se regula la práctica del aborto, tienen su origen en 1921 cuando las mujeres no teníamos participación en el ámbito político gubernamental, por tanto ya es una visión segmentada pero funciona como inicio para poner en funcionamiento la revisión de la regulación de la práctica y sus condiciones. Hecho que evidencia las relaciones de poder donde la hegemonía era fundamentalmente masculina, patriarcal y heterocapitalista de base moral conservadora que parece asistir a una definición de sujeto constitutivo de familia, hombre y mujer heterosexuales biológicamente aptos para la reproducción. Sujetos que respondan a las mínimas demandas que el sistema exige, en su aspecto productivo económico pero también social, moral, cultural y religioso. La familia pensada en términos conservadores deviene núcleo y sostén del Estado capitalista occidental donde la cis-mujer, su cuerpo, su psiquis y su fuerza de trabajo quedan bajo dominio patriarcal, donde su rol principal es ser guardiana, educadora del hogar y útero reproductor que garantice la continuidad familiar. Este conjunto de argumentos discursivos se presenta a lo largo del tiempo como lo *natural*, como la organización y regulación necesaria para garantizar el correcto funcionamiento de la sociedad. Como toda hegemonía, se mantiene en constante tensión con otros discursos que parten del mismo acontecimiento para resemantizarlo y producir una encarnación diferencial de este.

Debatir una ley implica actualizar sus sentidos y, finalmente, las prácticas. Por ejemplo, dejamos de pensar sencillamente en la precaria concepción que se tenía de las *mujeres* y el aborto, para ampliarla sobre otras identidades a las que alcanzan estas circunstancias. Aunque en el discurso oficial todavía no parezca ser una práctica instalada, no podemos dejar de lado a lesbianas, trans o a todo cuerpo con útero gestante que no se identifique con las categorías actuales de género, ya que el poder también ejerce su acción sobre estos a pesar de no visibilizarlo discursivamente. La actual ley y su histórica construcción discursiva es

prohibicionista con variantes en el acceso al aborto especificado por causales. Tanto el prohibicionismo como la ausencia de una nominación correcta son obstáculos al acceso a una ciudadanía plena para quienes parecemos ser sólo sujetos pasivos de discursos, que en este caso tienen una acción directa sobre nuestros cuerpos, ya que el discurso jurídico es performativo. En consecuencia es radical la importancia de ser revisado y reformulado de manera constante si no se quiere caer en universalismos ahistóricos, aculturales, que terminan por generar actos de punitivismo exacerbados.

Si bien en la actualidad hemos superado vastos obstáculos en el acceso a la ciudadanía, nuestro cuerpo continúa siendo la bisagra entre lo público y lo privado, y cobra mayor sentido la frase casi fundacional del discurso feminista «Lo personal es político». Habitamos un Estado que se presenta como democrático e igualitario en teoría pero en la práctica continúa jerarquizando unos sujetos sobre otros. Generando y perpetrando, de manera estructural y sistemática, violencia simbólica institucionalizada que tiene por correlato la legitimación de violencia material sobre los individuos. Entendemos que la República Argentina sustenta su legitimidad en la ley y en el acceso igualitario a esta. Pero, ¿qué ocurre cuando la ley que se pretende igualitaria o equitativa en sí misma tiene carácter jerarquizante y opresiva? ¿Qué problemática se devela cuando se evidencia la complicidad estatal con algunos grupos de poder o elites que deciden sobre el pueblo en su conjunto?

Esta situación se viene imponiendo en el centro del debate por la militancia feminista como discurso contra-hegemónico que busca problematizar nociones y prácticas concebidas a lo largo de estos años como *naturales*. Particularmente, nos interesa pensar en el rol de los cuerpos gestantes y colectivas feministas, que desde su lugar están dando una lucha de resistencia y búsqueda de ampliación de derechos y acceso a una ciudadanía plena, que implique no sólo los derechos, sino condiciones que posibiliten su ejercicio, donde cada sujeto pueda decidir sobre su cuerpo,

sus prácticas y qué rol ocupar en la sociedad. Poner en cuestión la noción de derechos sexuales y reproductivos es visibilizar lo que esta denominación ha dejado de lado: el derecho a la no reproducción. La posibilidad de las mujeres cis, identidades trans y lesbianas de decidir su maternidad, de tener una sexualidad libre de regulaciones restrictivas del Estado.

Para desandar estos caminos debemos considerar algunas diferencias o cuestionar al menos la relación entre las concepciones que tenemos de ética y de orden normativo y hacer evidentes las disputas gestadas en esa relación de diferencia y distancia, que es la que opera en las nociones de *ser* y *deber ser*. Por un lado, el *deber ser* plantea una cierta plenitud del ser, un caso ideal, un universal de sujeto. Pero en la positividad tenemos, retomando a Laclau, sujetos deficientes, contingentes y finitos. Los cuales están afectados por un contexto que los condiciona histórica y materialmente, por lo que recaen en una falta, en una distancia con el ideal. La norma, en su pretensión de universal, castiga, genera una pena fundada en esa diferencia. Pero lo que está oculto, vedado, es que el universal es un término de contenido vacío, el rasgo constitutivo de lo ético es su vacuidad que irá llenándose en las disputas por el sentido. En la vida social la norma es investida radicalmente por lo ético, presentándose como equivalentes, aunque no lo sean y sin fundamento que pueda generar esa equivalencia, lo cual es un rasgo constitutivo de las democracias como las conocemos. «Si lo ético fuera enteramente absorbido por lo normativo, no habría distinción entre –por ejemplo– justicia y lo que una cierta sociedad considera como justo en algún punto del tiempo. Es la mejor receta para el totalitarismo» (Laclau, 2014: 161). Esa relación, entonces, debe ser siempre precaria, contingente y abierta a disputa.

Como destacamos, en nuestro país el aborto está prohibido salvo causales detalladas en el artículo 86 y sostenidas en el tiempo por otros fallos judiciales que sientan precedente y construyen doctrinas a partir de las cuales hemos logrado ampliar algunos sentidos que emanan de la ley, sumado a las declaracio-

nes de diversos organismos internacionales de los que Argentina es miembro. Un caso ejemplar es el fallo F.A.L. dictaminado por la Corte Suprema de Justicia de la Nación en el año 2012, la Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación responsable del año 2003 y por las declaraciones de la Organización Mundial de la Salud. Este marco legal e institucional ha dado como resultado que contemos en la actualidad con un protocolo para abortos no punibles, en conjunto con la Guía Técnica para la Atención Integral de los abortos no punibles, elaborada por el Ministerio de Salud en 2007 y actualizada en 2010, que en principio garantizaría la eficacia del acceso a la práctica sin judicializar los casos considerados. La realidad es que, aunque contemos con herramientas legales, los mismos organismos que dicen actuar acorde a la ley e incluso el mismo Estado incurren una y otra vez en su violación. Ya sea en actos de presencia o ausencia, el Estado desde sus instituciones castiga violentamente a los cuerpos gestantes que deciden no cumplir con el mandato impuesto. La fuerte presencia estatal se ve una y otra vez en la judicialización de los casos de aborto y criminalización de quienes lo practican; y su ausencia en la cantidad de sujetos muertos por abortos clandestinos, como los dos grandes extremos de la problemática. La violencia de la interpretación legal, dice Judith Butler retomando a Robert Cover, es

La violencia que los jueces, en tanto que instrumentos de un Estado-Nación moderno utilizan. Los jueces reparten el dolor y la muerte, porque cuando un juez interpreta, utilizando el concepto de castigo, también actúa –a través de otros– para dominar, herir, dejar indefenso, o incluso matar al prisionero (Butler, 1997: 85).

Debemos prestar particular atención a las nociones de orden y ordenamiento. Un determinado orden, en este caso el de las elites de la República, puede presentar sus valores morales y culturales como los capaces de cumplir la función de ordena-

miento. Ese orden es el que será objeto de investimento ético, constituirá la norma que se mantiene como hegemonía produciendo lo que denominamos las *prácticas sociales sedimentadas*.

La renegociación constante de la relación entre lo ético y lo normativo es lo que constituye en los hechos el tejido mismo de la vida social (...) hay una dimensión heterónoma de la vida social que no puede ser eliminada (Laclau, 2014: 165).

La disputa continua genera posibilidades de nuevos tipos de libertades o el cercenamiento de las mismas, y reconsiderar concepciones de sujeto y derecho. Acaso, «¿No se invoca mágicamente la comunidad y la historia de los hablantes en el momento en que la enunciación se pronuncia?» (Butler, 1997: 88). Para que el discurso legal sea eficaz y continúe respaldando el statu quo se necesita la participación activa de otras instituciones, organizaciones y sujetos conformando una red de acción y discursos orientados a legitimar ante la sociedad el ordenamiento. Esta red discursiva es la que construyen instituciones como la médica, la educativa, por intelectuales, políticos, la militancia, las artes y los medios de información. En estos últimos meses hemos visto cómo se ha puesto en funcionamiento la maquinaria de la construcción discursiva y la disputa por los sentidos.

Asistimos a un momento histórico donde, a pesar de la embestida neoliberal, escuchamos con verdadera insistencia la palabra feminista unida a la idea de revolución. El fenómeno de radicalización discursiva va unido a una gran cantidad de acciones y acontecimientos no menos radicales que se encuentran tan en tensión como sus sentidos. Dentro de un período de gran avanzada feminista donde se han conquistado derechos en torno a la identidad de género, el matrimonio igualitario, existe una proliferación de discursos que tienen como productores y centro de reflexión a sujetos llamados minoritarios, sumado a una acción de la militancia contundente y directa, como por ejemplo el socorrismo. La contracara, una gran cantidad de feminicidios, de

condenas paradigmáticas de mujeres que han abortado (pensemos en el caso Belén y la cadena de opresiones que le tocó atravesar), violencias físicas y simbólicas a las militantes y el caso de la joven Nahir Galarza, condenada a prisión perpetua por matar a su novio, con una condena mayor a la que se le ha dado a muchos genocidas de la última dictadura militar, en un juicio expreso y cargado de espectacularidad.

La revolución fue, por excelencia, una de esas grandes circunstancias en que la verdad, por la sangre que cuesta, se hace tan pesada que requiere, para expresarse, las formas mismas de la amplificación teatral. La escritura revolucionaria fue ese gesto enfático que era el único que podía continuar el cadalso cotidiano. Lo que hoy parece exageración era entonces la medida de la realidad. Esa escritura que tiene todos los signos de la inflación fue una escritura exacta: nunca el lenguaje fue menos inverosímil y menos impostor (Barthes, 2011: 24-25).

Esta afirmación cobra una actualidad innegable, la radicalización discursiva es la amplificación teatral a la que se refiere Barthes, donde cada sentido lleva consigo la huella de la disputa. Basta recurrir a medios hegemónicos de información como *La Nación* y revisar los ideogramas que se reiteran, por ejemplo, en relación al caso Belén, palabras como madre, asesina, bebé, que contienen una fuerte carga de sentido, fueron elegidas para contar el caso evitando usar términos menos cargados de moralidad e incluso omitiendo las violencias recibidas por la joven encarcelada por abortar. La amplificación teatral en torno al debate por la interrupción voluntaria del embarazo se profundizó y cobró un fuerte impacto con la creación de un bebé gigante y la campaña Pro Vida de alcance nacional que reparte bebitos en miniatura encabezada por Mariana Rodríguez Varela; con las exposiciones de diversos personajes de la vida social y política en las comisiones informativas de la Cámara de Diputados y las de los propios funcionarios en tratamiento parlamentario, donde circuló la concepción de que legalizar el aborto es acabar con la vida de un

niño –por tanto sería legalizar el homicidio–, acabar con la familia o la creación de mercado de tráfico de órganos y embriones; se invocó la necesidad de que sea el padre quien decida por la continuidad de la gestación –ajustándose esta idea a la *patria potestas* que ejercía el *pater familias*– e incluso se ha comparado al aborto como una práctica dictatorial. La creación de este marco discursivo omite, desde esas perspectivas, las distintas contingencias en las que se podría abortar y que no toda gestación se da en el ámbito de una familia constituida tradicionalmente, ni en situaciones de consentimiento, ni en condiciones materiales, físicas o psíquicas del sujeto gestante o incluso viabilidad de la vida del embrión fuera del útero que permitan la posibilidad de llevar a término una gestación y posterior ejercicio de la maternidad, como el discurso hegemónico pretende implantar, «vemos aquí que la escritura funciona como una buena conciencia y que tiene por misión hacer coincidir fraudulentamente el origen del hecho y su avatar más lejano, dando a la justificación del acto la caución de su realidad» (Barthes, 2011: 27).

De manera similar se construyen las propias imágenes de los discursos que podemos considerar como de *resistencia* o contrahegemónicos con su circulación mediática. Si revisamos las notas publicadas por *Página 12* en relación al caso Belén, leemos las consecuencias de la clandestinidad, el uso del miedo al castigo como herramienta del poder para disciplinar a las mujeres. La revista *Barcelona*, por su parte, con su particular estilo cínico e histriónico no ha escatimado en sus tapas postulados como la del 4 de septiembre del 2015:

Al menos 300 mujeres morirán durante el Jubileo por la interrupción clandestina del embarazo a pesar del perdón papal. Por qué la iglesia prefiere que las mujeres que abortan vayan al cielo y no a hospitales legales, seguros y gratuitos.

Las colectivas y militantes feministas han creado sus propias imágenes y discursos que tienen en común una claridad y

contundencia del mensaje, con la misma radicalización discursiva del contexto de diálogo como la performance de una figuración de la Virgen María abortando frente a la Catedral de Tucumán en 2017, el ya muy difundido libro de Dahiana Belfiori, *Código Rosa: relatos sobre abortos* (2015), compuesto por una serie de relatos ficcionalizados de mujeres que han sido asistidas y acompañadas por las socorristas de Neuquén desde la conformación del grupo, la repercusión de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, el manual *Todo lo que querés saber sobre cómo hacerse un aborto con pastillas* (2012), manual técnico pero también social y político donde de una manera didáctica, útil y completa podemos informarnos todas cómo realizar esta práctica. La intervención de diferentes personalidades del ámbito político, social y cultural en las comisiones informativas y en la Cámara de Diputados, que frente a los discursos conservadores presentaron sus versiones de la realidad cargadas de un sentido social donde muchas veces el eje fue la mujer pobre vulnerable frente a una práctica de aborto clandestino, o las constantes violaciones a los derechos de la mujer en la última dictadura militar donde las violaciones, apropiación de bebés, tortura y asesinato de embarazadas eran prácticas comunes al poder. Entendiendo, finalmente, que la ilegalidad del aborto o su acceso restringido es, en definitiva, una praxis de tortura del sujeto con posibilidades de gestar.

Como conclusión, sabemos que traer al presente estas discusiones y sus consecuencias prácticas es comprender a la palabra y la praxis como un entramado aliado en la tarea cotidiana de reivindicación y conquista de derechos. Nos afirmamos y nos ubicamos en ese intersticio de la ley, que parece no ser nuestra pero sí para nosotras. En un momento histórico clave, donde los sentidos están puestos en circulación y cada argumento sostenido, voz no silenciada y mujer liberada es un paso más hacia la obtención de una ciudadanía más amplia y un cuestionamiento claro al control del Estado sobre los sujetos gestantes. Es un buen momento también, para comenzar una reflexión más compleja y

comprometida en términos de legalidad y legitimidad. Porque lo que hoy se presenta como legal no siempre es lo legítimo. Además de cuestionar nociones enraizadas en el imaginario social como familia, identidades, concepciones de vida y derechos. Esto tan sólo es un pequeño punto de partida para pensar los discursos y sus efectos en el campo de lo real, que se encuentran en los intersticios de la ley y sus efectos filosóficos y materiales sobre los sujetos presentes y futuros.

Bibliografía

- Barcelona* (2015). Tapa N° 340, Año 13. Buenos Aires.
- Barthes, Roland (2011). *El grado cero de la escritura y nuevos ensayos críticos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores (traducido por Nicolás Rosa).
- Belfiori, Dahiana del Rosario (2015). *Código Rosa: relatos sobre abortos*. Buenos Aires: Ediciones La Parte Maldita.
- Butler, Judith (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Editorial Síntesis SA (traducido por Javier Saez y Beatriz Preciado).
- Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. [En línea] <http://www.abortolegal.com.ar/> [Consulta: 01/07/2018].
- Código Penal Argentino. Título I: Delito contra las personas. [En línea] <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/16546/texact.htm#15>
- Donda, Victoria, en sesión en Cámara de Diputados [En línea] <https://www.youtube.com/watch?v=AIXIE-OpwAI> [Consulta: 18/06/2018].
- Laclau, Ernesto (2014). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina SA.

- Lesbianas y Feministas por la Discriminación del Aborto (2012). *Todo lo que querés saber sobre cómo hacerse un aborto con pastillas*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- López, Fabián (2016, 29 de abril). «Tucumán: condenan a una mujer por matar a su bebe y ella dice que fue un aborto espontáneo». *La Nación*. [En línea] <http://www.lanacion.com.ar/1894002-tucuman-condenan-a-una-mujer-por-matar-a-su-bebe-y-ella-dice-que-fue-un-aborto-espontaneo> [Consulta: 24/08/2016].
- Massot, Nicolás María, en sesión en Cámara de Diputados. [En línea] <https://www.youtube.com/watch?v=00DamQIYbpw> [Consulta: 13/06/2018].
- Olmedo, Alfredo Horacio, en Sesión en Cámara de Diputados [En línea] <https://www.youtube.com/watch?v=hVYOhwSqtMk> [Consulta: 13/06/2018].
- Peker, Luciana (2016). «Cuando Belén se escribió con V». *Página 12*. Buenos Aires. [Consulta: 22/08/2016].
- Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable [En línea] <http://www.msal.gob.ar/saludsexual/ley.php> [Consulta: 01/07/2018].
- Socorristas en Red [En línea] <http://socorristasenred.org/> [Consulta: 01/07/2018].
- Tucumán: la Iglesia repudió una parodia a la Virgen durante la marcha de mujeres (2017, 9 de marzo). *Infobae*. [En línea] <https://www.infobae.com/sociedad/2017/03/09/tucuman-la-iglesia-repudio-una-parodia-a-la-virgen-durante-la-marcha-de-mujeres/> [Consulta 09/03/2017].

Hogar y militancia. Crisis de estereotipos femeninos en la novela *El colectivo* de Eugenia Almeida

Florencia Cisnero

Este trabajo se desprende de una investigación llamada «Los civiles y los márgenes. Espacio y sociedad en la novela *El Colectivo*», basada en la primera obra de la escritora cordobesa Eugenia Almeida editada en 2009.

En este análisis revisaremos el modo de construcción del estereotipo de la figura femenina, caracterizados en diversos personajes y relaciones en la novela. A su vez, tendremos en cuenta el referente histórico aludido en el texto: la última dictadura cívico-militar argentina.

En primer lugar, aclaramos que nuestro interés al efectuar un recorte sobre las representaciones sociales y enfocarnos en la población civil, tiene su justificación en el planteo predominante del relato histórico¹ sobre la última dictadura militar. Ya que

¹ Nos referimos por *relato histórico* a la producción historiográfica, sociológica y periodística que tiene como temática el gobierno de facto autodenominado «Proceso de Reorganización Nacional» establecido entre 1976-1983 en Argentina. Consideramos que este *relato histórico* se estructuró alrededor de la teoría de los «dos demonios», que modelizó los discursos al establecer la sociedad argentina como un escenario de guerra en el que se estableció un único antagonismo, protagonizado por las fuerzas armadas estatales militares y las fuerzas armadas de organizaciones de izquierda. Si bien la denominación posterior, adoptada años más tarde, fue *dictadura cívico-militar*, consideramos que fueron eximidos del rigor del análisis (y de la consecuente evaluación social) el arco de actores sociales restantes de la época. No obstante, existieron en menor medida producciones (literarias, historiográficas, etc.) que se dedicaron al análisis de la problemática atendiendo a la participación de la sociedad civil.

consideramos que en la discursividad social existió una tendencia a priorizar el desarrollo de imaginarios en torno a los actores que fueron los *principales* contendientes de los enfrentamientos armados durante la última dictadura militar. De este modo, las representaciones sociales de la población civil que se inscriben en esta novela proponen, a nuestro entender, una reflexión sobre el cuerpo social en gobiernos totalitarios.

A lo largo de la novela reconocemos que la violencia y el autoritarismo se establecen como códigos de relación y representación de los vínculos entre personajes y su vinculación con el mundo. En este sentido, nos interesa tomar como referencia el análisis del cuerpo social que efectúa Pilar Calveiro, en lo que refiere a los efectos del historial de gobiernos de facto en Argentina, ya que estos se orientaron a formar una sociedad disciplinada a imagen y semejanza de las instituciones militares (Calveiro, 2006: 11). De aquí que podemos rastrear en diversos actores representados en la novela la diseminación de la disciplina que, en la sociedad argentina de los 70, hizo que «la conducta de obediencia tenga un alto consenso adentro y afuera de las instituciones armadas» (Calveiro, 2013: 74). Un disciplinamiento de la sociedad impartido desde el Estado que se traduce en conductas investidas de atributos que se asemejan al de la institución militar ya que «la aceptación de la obediencia como natural es la clave del reconocimiento de la autoridad instituida» (Calveiro, 2013: 74).

Con esta orientación, identificaremos los indicios de este disciplinamiento y sus valores naturalizados en la población civil representada en la novela, centrándonos en la figura del ama de casa, de la familia protagonista de la novela. Así, buscamos reconocer las tensiones presentes en la configuración femenina para localizar en ella marcas que den cuenta de una crisis de valores de la época. Esta crisis se pondrá de manifiesto en la degradación de valores y relaciones presentes en el matrimonio, por ejemplo, marcado por el autoritarismo y la violencia de género.

Asimilamos a épocas con un alto registro de violencia armada (como el período dictatorial referido en la novela) al modelo concebido por Foucault como «estados de dominación», en donde la relación estratégica se ha establecido en las instituciones, en las cuales la movilidad, la reversibilidad y la inestabilidad de la «acción sobre otra acción» son limitadas. Tal como concluye Maurizio Lazzarato, en este estado de dominación «las relaciones asimétricas que toda relación social contiene son cristalizadas y pierden la libertad, la «fluidez» y la «reversibilidad» de las relaciones estratégicas» (Lazzarato, 2000). Desde este abordaje podemos hipotetizar sobre la producción de enunciados que dan cuenta del funcionamiento de estas asimetrías de poder, por lo tanto, la enunciabilidad estará sujeta a una determinada axiología proporcionada por una determinada normativa social, estructuración de clases, etc. (o cualquier otra práctica no discursiva). A través de diferentes dispositivos (Agamben, 2008) como el dispositivo de alianza y la sexualidad, en donde se propician discursos, dentro de los cuales los sujetos enunciadores ponen en juego saber, poder y efectos de subjetividad.

Crisis del estereotipo femenino en los 70

En la novela hallamos cuatro personajes, configurados en torno a estereotipos de género ligado a personajes femeninos: la esposa, la vecina, la soltera y la militante. No obstante, nos limitaremos al análisis de la primera y la última, con el objetivo de caracterizar un contexto de crisis de época. Debido a que consideramos que la representación de estos personajes en la trama remite a una disfunción/problemática de una institución o varias: la familia, el matrimonio, la vida pública. Seguimos en este sentido la tesis de Kathleen Newman, la representación de la violencia en la literatura argentina guarda relación tanto con la crisis del *gender system* como con «la crisis del Estado Autoritario burocrático» (Newman, 1992). El último gobierno de facto puede configu-

rarse así como un hito en la crisis del *gender system*, marcando las tensiones en el cambio de paradigma de la figura femenina, por ejemplo en el ámbito político o doméstico.

En este punto, aclaramos que concebimos como estereotipos aquellas percepciones tendientes a la simplificación de ciertas figuras sociales. Podemos establecer así que existe una producción discursiva que parte de determinados preconceptos o ideas de un grupo hacia otro grupo. Los estereotipos de género que abordaremos en este trabajo, se vinculan a los lugares comunes discursivos posibilitados en su emergencia por una doxa (Angenot y Robin, 1989). Si profundizamos en la evolución de los atributos que se asimilan en la figura femenina, su actuación en el ámbito público y privado y su confluencia en el trabajo inmaterial afectivo, en la medida que se constituyen en sede de disputas de saberes y conflictos de poder.

La construcción de la figura femenina en la novela se produce a través de procedimientos retóricos de la hegemonía discursiva de la época a la que alude. De esta forma, observamos en estas configuraciones cómo convergen las tensiones resultantes de las modificaciones en el paradigma social en torno a la autonomía femenina, o bien la ampliación de derechos y participación en espacios de decisión y acción tradicionalmente marcados por la matriz patriarcal:

Lo del póquer era una excusa... las mismas cartas estaban quietas en las mismas manos por horas. Parecía que los naipes eran la parodia de un abanico de una dama... Pero sí se sabía que en el pueblo únicamente las mujeres se reúnen a charlar. Los hombres deben estar haciendo algo y solo secundariamente tener una conversación, por eso quizás simulaban la partida (Almeida, 2009: 31).

En este pasaje accedemos a la descripción de una escena social cuyos mecanismos de funcionamiento son evidenciados por el narrador. A partir de un recurso de ironía, se igualan las figuras abanico y naipes sostenidos, homologando así acciones (charla)

entre hombres y mujeres, mientras que en apariencia las acciones están diferenciadas.

Época de cambios

Para contextualizar estas figuras femeninas debemos remontarnos a los cambios socioculturales ocurridos en la década del 60, los cuales abrieron un escenario distinto para el posicionamiento de la mujer. La revolución sexual aliada a otras revoluciones político-sociales fueron combinaciones que sacudieron las estructuras heteropatriarcales, el espacio de decisión de la mujer se amplió, y su ámbito de desarrollo y formación se extendió por fuera del espacio doméstico.

A nivel mundial se produce lo que fue considerado como la segunda ola feminista, que irrumpió contundentemente en la cultura occidental, y reinstaló el debate de la inequidad de posiciones entre los géneros, a través de planteos filosóficos y las demandas sociales que supieron incorporarse a las transformaciones económicas que se produjeron a nivel mundial a partir de la posguerra. En términos de estatus social y laboral estos cambios posicionaron a la mujer también en un debate entre las nuevas responsabilidades profesionales y las obligaciones reproductivas (que nunca dejaron de atribuírsele).

Si bien la salud reproductiva y planificación familiar tuvieron restricciones durante el peronismo y en el gobierno de facto, la comercialización de la píldora anticonceptiva significó una revolución simbólica, ya que como sostiene Cristian Ferrer (al menos en los países del primer mundo) significó para las mujeres «un poder inédito sobre sus cuerpos y a las nuevas generaciones una nueva experiencia del sexo inmunizado ahora del miedo al embarazo fortuito y a la deshonra pública» (Ferrer, 2011: 81). No obstante, las transformaciones fueron paulatinas: en el caso de Argentina, como comenta Dora Barrancos, el ingreso de las mujeres a espacios de decisión y desempeño fueron graduales en

tanto reconocimiento, no así el ingreso masivo en espacios de educación: «la participación femenina en las matrículas universitarias crecieron un 14% en una década (del 30% al 44% entre 1960 y 1970)» (Barrancos, 2008: 142). Además, algunos reclamos feministas de la época integraron la retórica revolucionaria del momento: acceso a la educación superior y conquista parcial de espacios laborales tradicionalmente reservados a varones, participación en el activismo político (no así de la conducción de los mismos), la obliteración del matrimonio como mandato social, entre otros.

En este contexto, la vida doméstica se articuló más fuertemente con los fenómenos públicos, los cambios en la subjetividad admitieron así nuevas destinaciones para las mujeres. Por ello consideramos que la ficcionalización propuesta en *El colectivo*, caracteriza oportunamente las crisis de los estereotipos femeninos, en consonancia con un período en donde se legitiman nuevos espacios de decisión y acción para la mujer.

Estereotipo 1: La esposa

En el espacio doméstico hallamos el primer estereotipo: la esposa, quien cumple el rol de ama de casa. Principalmente accedemos a esta configuración a través de la perspectiva del personaje de su marido, Ponce, quien posee una mirada soslayada únicamente por un narrador omnisciente que mantiene una postura crítica sobre el personaje: «Todos disfrutan... (...) de Marta no puede decirse nada porque es capaz de sonreír en el medio de un naufragio» (Almeida, 2009: 74).

A lo largo de la novela, confirmamos que Marta Ponce es un personaje que responde formalmente a un estereotipo conservador de esposa, al poseer atributos como la obediencia y la sumisión. Cumple el rol de compañera de un marido, un profesional de quien depende para su manutención. No obstante, el desa-

cople es lo característico de este matrimonio ya que los personajes parecen habitar espacios y lógicas distintas:

Viven dos épocas diferentes, por un lado un espacio siempre igual a sí mismo, donde es necesario actuar y concentrarse antes de actuar. Un lugar de quietud y silencio. Y por otro el torbellino, el remolino inútil que subvierte todo sin cambiar nada. Un lugar obligado a llenarse de palabras... (Almeida, 2009: 102).

Como vemos, ambos personajes desarrollan dinámicas antagonistas: el silencio y meditación por parte del marido, que se contrapone con un ritmo vertiginoso y saturado de lenguaje por parte de la esposa. A través de un flashback, accedemos al relato del origen del matrimonio, y constatamos que la relación se caracteriza por lo truncado. Ambos personajes siendo apenas dos desconocidos mantuvieron una relación ocasional, habilitada por la mujer y consentida por el hombre (subvirtiendo las normas morales de la época), situación que concluye con un embarazo fortuito. El matrimonio se convierte así en la opción obligatoria para mantener y consolidar el estatus social para ambos personajes. No obstante, días después del casamiento tras un aborto espontáneo, la pareja atraviesa un duelo oculto ante el resto de la sociedad, significando el fracaso de la proyección familiar y la desviación de los destinos autónomos de cada personaje, quienes lejos de optar por el divorcio, se relacionan a través de la violencia:

Marta había pedido al médico que no dijera nada, porque su pérdida había sido muy íntima... (...) Ponce la odiaría por eso, su sacrificio había quedado aplastado por el silencio. Se había casado, obligado, por una hembra preñada que ahora tenía el vientre vacío. Y no le había dado nada (Almeida, 2009: 57).

En el ejemplo, observamos cómo la mujer es valorada en tanto su capacidad reproductiva, reduciéndola a relaciones de

semejanza con la animalidad: mujer por hembra. O bien, la cosificación de la descendencia: hijo como un producto y la ausencia del mismo metaforizado como «vientre vacío». A partir de ese momento, la relación estará marcada por la incomunicación y ocasionales violaciones dentro del matrimonio, escena que compone la cotidianidad de la pareja:

Ponce aprendió a observarla... (...) el único momento en que evitaba mirarla era cuando dejaba el sofá para meterse unos minutos en su cama. El camisón levantado por un golpe de mano de él, tapaba la cara. Ella se quedaba inmóvil, sofocada por la tela que le dejaba pelusas dentro de la boca (Almeida, 2009: 64).

Además de observar en estos ejemplos distintas representaciones de la violencia física, también reconocemos en ellas «violencia moral», la cual es definida por Rita Segato como «aquella en la que se disemina difusamente e imprime un carácter jerárquico a los menores e imperceptibles gestos de la rutina doméstica» (2010: 112). Este tipo de violencia es una forma eficaz y corriente de subordinación y opresión femenina debido a su invisibilidad y capilaridad y, por ello, es socialmente aceptada y validada.

Teniendo en cuenta este aspecto, consideramos que la motivación revanchista del marido por el fracaso del embarazo de Marta es parte de un comportamiento en consonancia con la violencia moral: quiere castigarla. Para ello, Ponce decide unilateralmente la mudanza de ambos. Así, mediante una decisión autoritaria, ejerce la violencia (no limitándose al espacio íntimo) extrapolándola al potencial intelectual de su esposa, ya que Ponce imagina los sueños de su esposa y se propone anularlos. El traslado de la pareja se realiza desde un espacio citadino (asociado a la cultura) a un pueblo aislado de todo. El lugar elegido por Ponce es considerado una condena: «ya estaba pagando el vivir en ese pueblo, al haber buscado una mancha, inmóvil, en un mapa»

(Almeida, 2009: 32). Sostenemos que, a través de la focalización en el personaje de Ponce brindada por un narrador heterodiegético, es posible reconocer una subjetividad del marido en la que está presente una violencia moral que «infiltra y cubre con su sombra las relaciones de las familias más normales, construyendo así el sistema de estatus como organización natural de la vida social» (Segato, 2010: 112).

En consecuencia, observamos que el personaje de Marta desarrolla una personalidad disociativa, que encaja perfectamente con su situación de sometimiento y subordinación, que a nivel comportamental puede ser interpretado en clave de enajenación. De esta forma, ella es una «oveja vencida» o una «muñeca descompuesta», metáforas recurrentes que ilustran un comportamiento autómeta:

Un día sin razón, sin que nada lo explicase, Marta cambió. Como a esos muñecos que se les da cuerda de más, se siente un trac, en algún lado, ahí adentro, y se desfasan sus velocidades. Empezó a hablar de cualquier tema. De cosas mínimas superfluas. Cada tres frases se reía como una tonta. Parecía una gallina enloquecida, cuya locura es estar ciegamente feliz (Almeida, 2009: 65).

Este devenir no-mujer del personaje, se basará en la reproducción no en tanto madre, sino como reproductora de discursos ajenos, ya que a través de Marta accederemos al discurso proveniente de los medios de comunicación de la época: «Los que mataron eran subversivos. Y los mataron porque son una amenaza para todos. Y ellos dispararon primero» (Almeida, 2009: 139). En conclusión, esta figura femenina está caracterizada por una relación asimétrica de poder, marcada por el sometimiento (violencia doméstica) y dependencia de vínculo con un marido que la despoja de sus atributos humanos. No obstante, este es uno de los personajes que en la novela reproducen la finalidad y fundamento del accionar del terrorismo de Estado que formó parte del discurso hegemónico de la época.

En una lectura actual, este discurso es reproductor de las voces en adhesión y apoyo al terrorismo de Estado, remitiendo a otro estereotipo, esta vez político: el cómplice, caracterizado por la población civil con ausencia de cuestionamiento (o accionar) en torno a las figuras construidas por el discurso hegemónico. Asimismo, consideramos que este posicionamiento como sujeto político es inherente a la lógica discursiva que tuvo como ideología «la política como guerra». Esta dinámica implica la existencia de antagonismos que deben anularse entre sí para existir, no dejando más instancias que la prevalencia de uno sobre otro. En este contexto de experiencia histórica de referencia, la complicidad se inscribe como tópica dentro del discurso debido a que «para la historia de las narrativas sociales... (...) resulta especialmente relevante el paso de la figura individual del colaborador directo a la figura colectiva de las complicidades de casi todos» (Dalmaroni, 2004: 174).

Estereotipo 2: La militante

Se trata de un personaje ausente en la novela, de esta manera accedemos a la figura de la militante a través de la evocación del resto de los personajes.

El personaje que lo representa es «la chica Fuentes», una figura femenina construida desde la marginalidad: es una hija no reconocida por su familia que aún vive en el pueblo. Accedemos a la descripción de este personaje mayormente por Marta, por lo que a través de su visión también observamos su valoración. La chica Fuentes es referida por todos los pueblerinos, omitiendo así su nombre y anteponiendo un sustantivo genérico e impersonal, su identidad se ancla entonces en su apellido, priorizando lo valorado en esa comunidad, es decir su pertenencia a un clan familiar y a un estatus social vinculado al mismo.

Este personaje tampoco es asociado a saberes legitimados, a pesar de tener educación superior este atributo profesional es

soslayado por el plano afectivo. Si bien se le atribuye sus estudios universitarios, este recuerdo es rápidamente superado por su relación con un novio (también estudiante), y su posterior embarazo y aborto. En este sentido esta construcción es explícitamente crítica con connotación negativa y está en consonancia con las políticas conservadoras (vigentes hasta el retorno de la democracia) en torno a la salud reproductiva y el aborto. Así, el plano profesional de la chica Fuentes está anulado frente el plano afectivo/relacional situado en el «deber ser» de la mujer en tanto función reproductiva. Este comportamiento se plantea entonces como disruptivo en relación a la institución familiar y los valores que esta implica:

... la Fuentes siempre andaba de correrías por los pueblos de acá cerca. Iba y venía, iba y venía. Se metía en la Cooperativa de Los Talas, andaba siempre rondando la fábrica de los Suárez, en Monto Solo. Mirá si será atorrante que iba siempre a la hora en que salían los obreros. Y se quedaba charlando sola entre los hombres (Almeida, 2009: 108).

Como observamos, la dimensión como sujeto político no es atribuible al personaje, ya que resulta incompatible este atributo con la mujer de la época, debido a que los estereotipos vigentes sólo la vinculan con el mundo doméstico, o bien con el mundo amoral. En términos sociológicos, la nueva figura de la mujer, que toma parte del mundo político de los 70, no puede ser incorporada en su dimensión política pero sí al plano de lo amoral. Así esta figura es asimilada por otro estereotipo: la prostituta. Se trata de otra configuración femenina recurrente, además del ama de casa.

Finalmente, la chica Fuentes ya no es parte del pueblo. Ahora bien, su detención no es percibida como un secuestro, y su desaparición también negada proyectando/imaginando un paradero ficticio en la ciudad:

Esa terminó como se merecía. Dicen que la vieron en la ciudad, arruinada, trabajando en los bares. Cómo será de famosa que la vinieron a buscar cuatro oficiales. Vieras qué bien. No usaban uniformes, venían de traje en auto grande... (...) Y estubo bien que los oficiales la atraparan delante de todos. Que las chicas sepan lo que le pasa a las putas (Almeida, 2009: 109).

En esta última cita, se relata la aparente normalidad de la detención de una prostituta, ejecutado por un grupo paramilitar (no usaban uniformes), el episodio es valorado positivamente, ya que tiene un tratamiento sobre los términos con connotación axiológica (Kerbratt-Orecchioni, 1986: 99), destinada a ubicar por fuera de la norma (moral) a la chica Fuentes, «ella tuvo su merecido». Sumado a la generalización de la condena pública sobre ella, al calificar como «ejemplar» su detención «delante de todos».

Resumiendo, en la construcción de la mujer militante observamos los siguientes funcionamientos retóricos: construcción de identidad mediante antítesis (oposición entre lo femenino y masculino, mujeres buenas y malas mujeres) y la asimilación de una figura nueva (en el campo social) como la militante a un estereotipo (ya existente) como la prostituta. Consideramos que estas operaciones colaboran a estructurar los sentidos y hacen inteligible un momento histórico de grandes transformaciones, ya que la retórica se postula como operación discursiva que sustenta la hegemonía, «al conectar sentidos y construir una totalidad (siempre aparente y abierta)» (Laclau, Mouffe, 1987).

Conclusiones

A través de estas operaciones reconocimos distintos modos de representación de la figura femenina cuyo simbolismo y funcionamiento dan cuenta de la transformación del rol tradicionalmente atribuido a la mujer en tanto sujeto político y de decisión

autónoma. Estas nuevas configuraciones colocan en tensión la matriz social de valores patriarcales y que está caracterizado, como postula Pilar Calveiro, por «un autoritarismo social que es creado y potenciado por el autoritarismo de Estado» (Calveiro, 2013: 12).

A nuestro entender la novela logra su cometido, al incluir estas figuras dentro de un abanico de representaciones femeninas que dan cuenta de disfunciones dentro de roles estereotipados y permite interrogarnos acerca de la vigencia actual de aquellas subjetividades generadas en un período histórico caracterizado por la constricción de los valores democráticos.

Bibliografía

- Agamben, G. ([2008] 2011). «Qué es un dispositivo». *Revista Sociológica*, Año 26, Nº 73, pp. 249-264, mayo-agosto. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Almeida, Eugenia (2009). *El colectivo*. Buenos Aires: Edhasa.
- Angenot, M. y Robin, R. (1989). «Pensar el discurso social. Problemáticas nuevas e incertidumbres actuales. Un diálogo entre A y B». *Cuadernos de la Cátedra de Análisis y Crítica II*. Santa Fe: Univ. Nacional del Litoral.
- Barrancos, D. (2008). *Mujeres, entre la casa y la plaza*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Calveiro, P. (2006). *Poder y Desaparición*. Buenos Aires: Colihue.
- Calveiro, P. (2013). *Política y/o Violencia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dalmaroni, M. (2004). «La Moral de la Historia. Novelas argentinas sobre la dictadura». En M. Dalmaroni, *La palabra justa. Literatura crítica y memoria en la Argentina, 1960-2002*. Mar del Plata: Melusina; Santiago de Chile: RIL. [En línea] <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1/pm.1.pdf>

- Ferrer, C. (2011). *El entramado. El apuntalamiento técnico del mundo*. Buenos Aires: Godot.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad del lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Laclau, E.; Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Lazzaratto, M. (2000). «De la biopolítica al biopoder». *Rev. Multitudes*, marzo. Francia.
- Newman, K. (1992). *La violencia del discurso. El Estado autoritario y la novela política argentina*. Buenos Aires: Catálogos Editora.
- Segato, R.L. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre el género entre la antropología, el psicoanálisis y derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Noticias de los autores

Luciana Victoria Almada

Becari* doctoral de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (Secyt-UNC). Licenciad* en Comunicación Social. Doctorand* en Estudios de Género (CEA-FCS-UNC). Activista lesbiana y feminista. Docente e investigador* de la Universidad Nacional de Córdoba. Integrante del Programa de Investigación en «Estudios Interdisciplinarios de Género» (CEA-FCS-UNC) y miembro estudiante de la Red Temática de Estudios Transdisciplinarios del Cuerpo y las Corporalidades (RTTECC-CONACYT).

Líneas de investigación: cuerpo, discurso, género.

luciana.v.almada@gmail.com

Ana Beatriz Ammann

Doctora en Letras (Secyt-UNC), magister en Sociosemiótica (CEA-UNC) y licenciada en Letras. Docente e investigadora categoría I, de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC.

Líneas de investigación: jóvenes, comunicación, semiótica.

abammann@gmail.com

Facundo Boccardi

Doctor en Semiótica (UNC). Licenciado en Letras Modernas y en Comunicación Social (UNC). Coordina el Programa de «Estudios de Género» (CEA-FCS) y es docente de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Investiga y trabaja en torno a la implementación de la Educación Sexual Integral en el sistema educativo.

Líneas de investigación: educación, educación sexual.

facundoccardi@gmail.com

Adriana Boria

Doctora en Letras, magister en Sociosemiótica y licenciada en Letras Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Profesora titular plenaria de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Letras Modernas en la Cátedra de Teoría Literaria. Directora del Programa de «Estudios de Género» y directora del Doctorado en Estudios de Género (CEA-UNC).

Líneas de investigación: lenguajes sociales, géneros y sexualidades enfocados desde una problemática de teoría de la cultura.

adrianaboria@gmail.com

Silvia Graciela Bustos

Doctoranda en Estudios de Género (CEA-UNC). Magister en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP-FLACSO), licenciada en Lengua y Literatura. Miembro del equipo de investigación «Políticas discursivas en la construcción de la diversidad sexual: Tecnologías de los afectos», Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH, UNC).

Líneas de investigación: las intervenciones sobre el cuerpo femenino que proponen las revistas destinadas a las mujeres.

silviabustos24@hotmail.com

María Alicia Cáceres

Licenciada en Cine y TV. Docente del Departamento de Cine y Televisión de la Facultad de Artes y miembro en el Programa de Investigación «Comunicación y Educación» del Centro de Estudios Avanzados, ambos pertenecientes a la Universidad Nacional de Córdoba.

Área de investigación: producción cultural territorial con fotografía y medios audiovisuales.

paracaceres@hotmail.com

Florencia M. Ceballos

Licenciada en Letras Modernas, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Ayudante alumna

en la cátedra de Literatura Argentina III. Miembro del equipo de investigación «Políticas discursivas en la construcción de la diversidad sexual: Tecnologías de los afectos», Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH, UNC) dirigido por María Magdalena Uzín y codirigido por Patricia Rotger en el período 2018-2021.

Líneas de investigación: la construcción retórica de los temas de impacto político y social de actualidad, especialmente la interrupción voluntaria del embarazo en distintas áreas del discurso social.

florceballos2@gmail.com

Silvina Chali

Licenciada en Ciencias de la Educación. Integrante del Equipo Técnico de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos. Miembro en el Programa de Investigación «Cultura(s) y tecnología(s): Estudios de la mediatización en escenarios educativos», del Centro de Estudios Avanzados, UNC.

Líneas de investigación: jóvenes y educación.

silvina.chali@gmail.com

Florencia Cisnero

Licenciada en Letras Modernas con orientación en Estudios Críticos del discurso, Universidad Nacional de Córdoba. Integrante del equipo de investigación «Políticas discursivas en la construcción de la diversidad sexual», Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Líneas de investigación: análisis de la construcción de las figuras femeninas en contextos políticos autoritarios/dictatoriales en la reciente narrativa de las autoras cordobesas Eugenia Almeida y María Teresa Andruetto.

florencia.cisnero@gmail.com

Eva Da Porta

Doctora en Comunicación por la Universidad Nacional de La

Plata. Magister en Sociosemiótica. Docente e investigadora del Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Directora del Programa Comunicación y Educación. Es Profesora Titular en la Facultad de Artes de la UNC.

Líneas de investigación: estudios de la mediatización, culturas juveniles y educación.

evadaporta@gmail.com

María Emilia Echeveste

Becaria doctoral doctoral CONICET en Temas Estratégicos (FAMAF-UNC). Licenciada en Psicología (UNC). Docente del Departamento de Enseñanza de la Ciencia y Tecnología (FCEFYN-UNC). Integrante de equipos de investigación en el CEA y en el CIFYH-UNC.

Líneas de investigación: relación con el conocimiento en Programación; ingreso a la universidad.

meecheveste@gmail.com

Carla Falavigna

Doctora en Estudios Sociales de América Latina con mención en Socioantropología de la Educación (FCS-UNC). Licenciada y profesora en Psicología (UNC). Docente regular de la Facultad de Lenguas (UNC), de la Facultad de Psicología (UNC) y del Departamento de Enseñanza de la Ciencia y Tecnología FCEFYN (UNC). Directora del Programa de Investigación «Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades» (CEA-FCS-UNC).

Líneas de investigación: juventudes, relación con el conocimiento y pasaje escuela secundaria-universidad.

falavigna.carla@gmail.com

Débora Fernández

Licenciada y profesora universitaria en Comunicación Social, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional

de Córdoba. Adscripta en el Programa de Investigación «Cultura(s) y tecnología(s): Estudios de la mediatización en escenarios educativos», del Centro de Estudios Avanzados, UNC.

Líneas de investigación: jóvenes, comunicación y educación.
fernandezdebor.df@gmail.com

Juan Fiorentino

Licenciado en Comunicación Social (UNC). Tutor docente del Departamento de Acompañamiento a las Trayectorias Académicas – SAE-UNC. Adscripto en Programa de Investigación CEA-FCS-UNC.

Línea de investigación: ingreso a la universidad.
juanedef@gmail.com

Tamara Liponetzky

Magíster en Sociosemiótica por la Universidad Nacional de Córdoba. Doctoranda en Comunicación Social. Licenciada en Comunicación Social (FCC-UNC). Docente en la Facultad de Ciencias de la Comunicación y en la Facultad de Ciencias Sociales, UNC.

Líneas de investigación: memoria, jóvenes, medios, semiótica.
tamilipo@gmail.com

Ana Gabriela Llimós

Licenciada en Comunicación. Docente de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y del Departamento Universitario de Informática, Universidad Nacional de Córdoba. Miembro en el Programa de Investigación «Comunicación y Educación», del Centro de Estudios Avanzados, UNC. Integrante del Área Tecnología Educativa y Conocimiento Abierto (Posgrado) de la FCS. Líneas de investigación: educación y tecnologías de la información y la comunicación.

gabrielallimos@gmail.com

Marcos Javier Luna

Doctorando en Ciencias Antropológicas (FfyH-UNC). Licenciado en Psicología (UNC). Docente en la Facultad de Psicología (UNC). Integrante de Programa y equipos de investigación en el CEA-FCS y en el Museo de Antropología-IDACOR.

Líneas de investigación: juventudes y procesos políticos contemporáneos; ingreso a la universidad; antropología social.

marcosjl85@gmail.com

Victoria Estefanía Maldonado

Licenciada y profesora universitaria en Comunicación Social, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. Miembro adscripto en el Programa de Investigación «Cultura(s) y tecnología(s): Estudios de la mediatización en escenarios educativos», del Centro de Estudios Avanzados, UNC. Líneas de investigación: educación y comunicación.

vicestefania.maldonado@gmail.com

Mónica Susana Moore

Doctora en Semiótica (UNC). Licenciada y profesora en Ciencias Religiosas (UCC). Docente en la Universidad Católica de Córdoba.

Líneas de investigación: jóvenes, discurso social y religión.

monicasusana_moore@yahoo.com.ar

Paula Morales

Doctora en Estudios de Género (CEA-UNC). Becaria de investigación postdoctoral (CONICET-CEA-UNC). Licenciada en Comunicación Social (FCC-UNC). Docente en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC.

Líneas de investigación: género, jóvenes, medios, semiótica.

moralesmpaula@gmail.com

Diego A. Moreiras

Magister en Sociosemiótica. Docente en el Profesorado en Co-

municación Social de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. Miembro en el Programa de Investigación «Comunicación y Educación», del Centro de Estudios Avanzados, UNC.

Líneas de investigación: imágenes y educación.
diegoamoreiras@unc.edu.ar

Marianela Moretti

Licenciada en Psicología (UNC). Integrante del Departamento de Orientación Vocacional de la SAE-UNC. Adscripta en Programa de Investigación CEA-FCS-UNC.

Líneas de investigación: escuela secundaria-ingreso a la universidad.
marianelamoretti@gmail.com

Facundo Ignacio Ortega

Doctor en Sociología y Especialista en Estudio interdisciplinario del cambio social y de los movimientos sociales, por la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris. Licenciado en Filosofía (UNC). Profesor Emérito de la Universidad Nacional de Córdoba. Director del Doctorado en Estudios Sociales de América Latina y de la Maestría en Investigación Educativa con mención socioantropológica del Centro de Estudios Avanzados (FCS-UNC).

Líneas de investigación: ingreso a la universidad y relación con el conocimiento.
fignacor.24@gmail.com

Paula Mariana Palmero

Licenciada en Comunicación. Docente en el Profesorado en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. Miembro en el Programa de Investigación «Comunicación y Educación», del Centro de Estudios Avanzados, UNC.

Líneas de investigación: medios, tecnologías digitales y educa-

ción: formación docente y producción de saberes.
mariana.palmero@unc.edu.ar

Eduardo Pelosio

Especialista en Comunicación, Medios y Prácticas Educativas (CEA-UNC). Doctorando en Comunicación Social (FCC-UNC). Licenciado en Comunicación Social (FCC-UNC). Líneas de investigación: jóvenes, medios y discurso.
epelosio@gmail.com

Andrea Evelin Pineda

Licenciada en Comunicación Social (UNC). Becaria Doctoral CONICET-UCC. Integrante equipo de investigación, coordinadora Dra. Eva Da Porta (FCS-CEA-UNC). Docente Universitaria (UCC). Área de investigación: comunicación, juventudes.
pinedaevelin@gmail.com

Ana Paula Piretro

Licenciada en Comunicación. Docente en el Profesorado en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. Miembro en el Programa de Investigación «Comunicación y Educación», del Centro de Estudios Avanzados, UNC. Líneas de investigación: medios y tecnologías digitales, y educación; lecturas, escrituras y enseñanza.
anapiretro@gmail.com

Verónica Plaza Schaefer

Doctora en Ciencias de la Educación. Especialista en Comunicación, Medios y Prácticas Educativas y licenciada en Comunicación Social. Docente (concursada) en el Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales, UNC. Coordinadora del Programa «Cultura(s) y tecnología(s): Estudios de la mediación en escenarios educativos». Integrante del Área Tecnolo-

gía Educativa y Conocimiento Abierto (Posgrado) de la FCS.
Área de investigación: jóvenes, comunicación y educación.
veronica.plaza@unc.edu.ar

Tatiana Rodríguez Castagno

Doctoranda en Comunicación (FCC-UNC). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Licenciada en Comunicación Social (UNC). Docente regular de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (UNC). Codirectora del Programa de Investigación «Ingreso a la Universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades» (CEA-FCS-UNC).

Línea de investigación: ingreso a la universidad.
tatianarc@eco.uncor.edu

Cristián Rojo Pérez

Magíster en Comunicación. Docente de la Escuela de Oficios de la Universidad Nacional de Córdoba. Tutor de la Especialización Docente de Nivel Superior en Enseñanza de la Programación, Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación, UNC / Fundación Sadosky. Facilitador Pedagógico Primaria Digital, Plan Nacional Integral de Educación Digital, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

crirojo@gmail.com

Camila Roqué López

Feminista. Doctoranda en Estudios de Género (CEA-FCS-UNC). Licenciada en Letras Modernas con orientación en Estudios Críticos del Discurso (FFyH-UNC). Becaria doctoral (CONICET). Integrante desde 2012 del Programa de Investigación en «Estudios Interdisciplinarios de Género» (CEA-FCS-UNC). Desde el año 2017 es miembro estudiante de la Red Temática de Estudios Transdisciplinarios del Cuerpo y las Corporalidades.

Líneas de investigación: géneros/sexualidades e industrias culturales desde una perspectiva sociodiscursiva, con particular interés

sobre la configuración de la sexualidad y la afectividad en soportes digitales contemporáneos.

c.roquelopec@gmail.com

Patricia Rotger

Doctora en Letras, docente de la cátedra Teoría y Metodología literaria I de la Escuela de Letras de la Universidad Nacional de Córdoba. Codirectora del grupo de investigación subsidiado por Secyt «Políticas discursivas de la diversidad sexual: tecnologías de los afectos», Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, (CIFYH, UNC).

Líneas de investigación: representaciones de la sexualidad en la literatura y sus relaciones con los afectos y la política.

patrirotger1@gmail.com

María Laura Sabino

Licenciada y profesora universitaria en Comunicación Social, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba. Miembro adscripto en el Programa de Investigación «Cultura(s) y tecnología(s): Estudios de la mediatización en escenarios educativos», del Centro de Estudios Avanzados, UNC.

Líneas de investigación: culturas juveniles, política y educación.

m.laurasabino@gmail.com

Paula Sarachú Laje

Maestranda en Intervención e Investigación Psicosocial en la Facultad de Psicología (UNC). Licenciada y profesora en Psicología (UNC). Miembro del Departamento de Orientación Vocacional de la SAE-UNC. Integrante de Programa y equipo de investigación en el CEA- FCS.

Líneas de investigación: inclusión educativa e ingreso a la universidad.

paulasarachu@gmail.com

María Magdalena Uzín

Doctora en Letras y magister en Sociosemiótica, profesora y licenciada en Letras Modernas. Docente en la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, titular en la cátedra de Teoría Literaria de la Escuela de Letras. Directora del proyecto de investigación «Políticas discursivas de la diversidad sexual: tecnologías de los afectos», Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH, UNC).

Líneas de investigación: género, nuevas formas familiares y tecnologías de los afectos en discursos periodísticos, audiovisuales y literarios de la contemporaneidad.

magdalenuzin@gmail.com

Gabriela Yeremian

Especialista en Investigación en Comunicación. Licenciada en Comunicación. Profesora en la Universidad Blas Pascal. Miembro en el Programa de Investigación «Comunicación y Educación», del Centro de Estudios Avanzados, UNC.

Líneas de investigación: políticas educativas y comunicación.

gabrielayeremian@gmail.com



La presente edición se terminó de imprimir en el mes de noviembre de 2019 en FERREYRA EDITOR, Bartolomé Picada 940, Córdoba, Argentina.
E-mail: ferreyra_editor@yahoo.com.ar