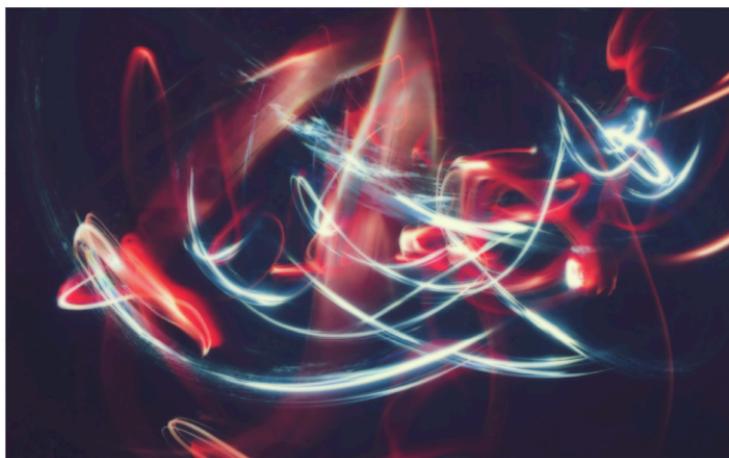


INVESTIGAR EN CUERPO, ARTE Y COMUNICACIÓN

Perspectivas e intersecciones
en la producción de conocimiento



MARTÍN SCARNATTO
FABIÁN AMILCAR DE MARZIANI
(COMPILADORES)



INVESTIGAR EN CUERPO, ARTE Y COMUNICACIÓN

INVESTIGAR EN CUERPO, ARTE Y COMUNICACIÓN

Perspectivas e intersecciones
en la producción de conocimiento

Martín Scarnatto
Fabián Amilcar De Marziani
(compiladores)



Scarnatto, Martín

Investigar en Cuerpo, Arte y Comunicación: perspectivas e intersecciones en la producción de conocimiento / Martín Scarnatto; Fabián Amilcar De Marziani; compilado por Martín Scarnatto; Fabián Amilcar De Marziani. – 1a ed . – La Plata: Martín Scarnatto, 2020. 424 p.; 20 x 13 cm.

ISBN 978-987-86-3345-9

1. Investigación. 2. Conocimiento. I. De Marziani, Fabián Amilcar. II. Título.

CDD 306.42

ISBN: 9789878633459

Imagen de tapa: Ahmad Dirini en Unspalsh

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son responsabilidad exclusiva del/los autor/es.

TeseoPress Design (www.teseopress.com)

ExLibrisTeseoPress 18887. Sólo para uso personal
teseopress.com

Índice

Agradecimientos.....	11
Prólogo.....	13
<i>Virginia Cáneva (FPyCS-UNLP)</i>	
Presentación. Recuperación de prácticas y producción de conocimiento. Estudios actuales en Cuerpo, Arte y Comunicación.....	17
<i>Fabián De Marziani (FaHCE-UNLP) y Martín Scarnatto (FaHCE-UNLP)</i>	
Parte I. Cuerpo, Arte y Comunicación como prácticas políticas.....	33
Señalamientos inversos. La invisibilidad del arte público y la politicidad de prácticas artísticas emergentes.....	35
<i>Lía Gómez (FPyCS-UNLP)</i>	
Arte, resistencia y transformación social. Notas para pensar sus vinculaciones posibles.....	45
<i>Ana Sabrina Mora (FaHCE-UNLP)</i>	
Los dirigentes de asociaciones deportivas, el deporte y la inclusión social/primer parte.....	59
<i>Carlos Carballo (FaHCE-UNLP)</i>	
Espacios públicos, skate y prácticas urbanas en la ciudad de La Plata.....	87
<i>Jorge Saraví (FaHCE-UNLP)</i>	
Parte II. Cuerpo, territorio de disputas.....	99
Nociones de cuerpo educado en la formación en Educación Física en la UNLP (2000-2017).....	101
<i>Oswaldo Ron (FaHCE-UNLP)</i>	

Bionarrativas, cuerpo, subjetividad y comunicación	121
<i>Daiana Bruzzone (FPyCS-UNLP)</i>	
Cuerpos discapacitados en la UNLP. Encrucijada entre responsabilidades, miradas y sospechas.....	135
<i>Sandra Katz (FaHCE-UNLP)</i>	
Cuerpos en disputa, cuerpos encerrados.....	145
<i>Daniel Zambaglione (FaHCE-UNLP)</i>	
Parte III. Nuevas tecnologías, Cuerpo, Arte y Comunicación	
153	
La selfie como narrativa de las redes sociales	155
<i>Leonardo Murolo (FPyCS-UNLP)</i>	
Los gestos y las máquinas en los nuevos comportamientos digitalizantes.....	167
<i>Alejandra Ceriani (FBA-UNLP)</i>	
Culturas digitales: ¿en qué contexto producimos?	183
<i>Martín González Frígoli (FPyCS-UNLP) y Julieta Párraga (FPyCS-UNLP)</i>	
Qué hacen los jóvenes con la digitalización. La conexión como plataforma de la tecno-sociabilidad juvenil	197
<i>Nicolás Welschinger (FaHCE-UNLP)</i>	
Parte IV. Perspectivas de género en Cuerpo, Arte y Comunicación	
209	
Los estudios de género y sexualidades en el contexto actual. Apertura de nuevos horizontes y persistencia de antiguas resistencias	211
<i>Yamila Balbuena (FaHCE-UNLP)</i>	
Pensar las masculinidades, hoy.....	221
<i>Néstor Artiñano (FTS-UNLP)</i>	
Trans-formando el espacio educativo y deportivo. El caso de la comunidad trans en la capital argentina.....	231
<i>Pablo Scharagrodsky (FaHCE-UNLP)</i>	

Parte V. Producción de conocimiento: universidad, memoria y derechos humanos.....	257
El derecho a la educación superior como proceso histórico, abierto y disputado	259
<i>Verónica Cruz (FTS-UNLP)</i>	
El derecho a la universidad en la construcción democrática.....	273
<i>Yamile Socolovsky (FaHCE-UNLP)</i>	
La transmisión de las memorias sobre la dictadura en el sistema educativo argentino.....	291
<i>Martín Legarralde (FaHCE-UNLP)</i>	
Derroteros de la institucionalización. La investigación en comunicación	309
<i>Nancy Díaz Larrañaga (FPyCS-UNLP)</i>	
Parte VI. Estéticas corporales, rituales y performances... 321	
Performances deportivas y claves de lectura.....	323
<i>Gabriel Cachorro (FaHCE-UNLP)</i>	
Apantallados. Las infanci@s en (el) juego en la expansión audiovisual.....	345
<i>Camila Bejarano Petersen (FBA-UNLP)</i>	
Tecno-poéticas de lo viviente. Cuando el artefacto se hace carne (y viceversa)	365
<i>Flavia Costa (FCS-UBA)</i>	
Globalización, técnicas corporales rituales y modos alternativos de subjetivación en la espiritualidad argentina contemporánea	387
<i>Rodolfo Puglisi (FFyL-UBA)</i>	
Sobre las autoras y los autores.....	411

Agradecimientos

Cuando uno comienza la ardua tarea de coordinar una obra como esta, al momento de agradecer surgen muchos nombres y esperamos no olvidar ninguno.

A Osvaldo Ron y Gabriel Cachorro por persuadirnos de que esta obra era posible y acompañarnos en el proceso con inestimable apoyo.

A Virginia, Lía, Ana Sabrina, Carlos, Jorge, Osvaldo, Daiana, Sandra, Daniel, Leonardo, Alejandra, Martín, Julieta, Nicolás, Yamila, Néstor, Pablo, Verónica, Yamile, Martín, Nancy, Gabriel, Camila, Flavia, Rodolfo por aceptar la invitación y sumarse a este desafío con sus destacados aportes.

A la Universidad Pública Argentina por ofrecernos las condiciones y los recursos para formarnos y desempeñarnos en la vida académica.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales por permitirnos radicar nuestras tareas de investigación y brindarnos los recursos y el apoyo necesarios.

A los y las compañeros/as del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física, ámbito en el que se gestaron los vínculos y las acciones para la producción de esta obra.

Al área de Gestión Editorial y Difusión de la FaHCE y a la Editorial Teseo por confiar en el contenido del libro y asesorarnos para su edición.

A los lectores por su interés y atención, esperamos que disfruten de leer esta obra como nosotros disfrutamos de su coordinación.

A nuestras familias y seres queridos por su permanente y sostenido afecto, sin el que nada de esto sería posible.

Las vicisitudes y contratiempos en el proceso de compilación no han hecho más que reforzar nuestra firme convicción de apostar a la educación y al conocimiento como bien social fundamental, y en ese sentido seguimos sumándonos a la construcción colectiva que hace nuestra querida Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación por una Universidad, pero fundamentalmente por una sociedad más justa, inclusiva y democrática.

Prólogo

VIRGINIA CÁNEVA (FPYCS-UNLP)

“Les suplicamos expresamente:
no acepten lo habitual como una cosa natural,
pues en tiempos de desorden sangriento,
de confusión organizada, de humanidad deshumanizada,
nada debe parecer natural,
nada debe parecer imposible de cambiar”.
(Bertold Brecht)

La cotidianeidad que habitamos encierra órdenes políticos, simbólicos, históricos, económicos y culturales. El conjunto de prácticas, discursos, experiencias y sensaciones que forman parte de la vida cotidiana sintetiza en cada uno de sus campos las condiciones históricas que las posibilitan. Las prácticas habituales, interiorizadas, compartidas y repetidas expresan la necesidad de formular interrogantes que permitan revelar las relaciones entre la potencia de la estructura y la capacidad de agencia, es decir, develar la tensión siempre presente entre la reproducción y la transformación, que se juega en cada una de las acciones sociales.

Investigar prácticas del Cuerpo, el Arte y la Comunicación en tanto constitutivas de la cotidianeidad contemporánea presenta una serie de desafíos históricos, disciplinares, teóricos y metodológicos. Estos desafíos, lejos de ser entendidos como obstáculos, son comprendidos como oportunidades que invitan a preguntar, observar y reflexionar en un ejercicio urgente y necesario para quienes asumen la tarea de problematizar, con el firme propósito de encontrar opciones posibles a escenarios cotidianos conflictivos, desiguales, excluyentes y, por qué no, “racionalmente” inexplicables.

Entre los desafíos históricos surge la necesidad de promover investigaciones situadas atentas a la búsqueda de explicaciones sobre cómo las dinámicas del proceso de globalización reconfiguran y re-semantizan las prácticas actuales del Cuerpo, el Arte y la Comunicación. En este sentido, para constituir una mirada profunda sobre las hegemónicas contemporáneas, las producciones académicas que forman parte de esta publicación recuperan la complejidad de un análisis que reconoce elementos dominantes, emergentes y residuales, aludiendo a los ya clásicos conceptos de Raymond Williams. De este modo, las investigaciones remiten a prácticas institucionalizadas, pero también a las que se desarrollan en los márgenes, a prácticas tradicionales y alternativas, poniendo de relieve las acciones silenciadas, excluidas o invisibilizadas.

La construcción teórico-política señalada devela las múltiples relaciones de poder que se condensan en una práctica social, habilitando debates que ayuden a pensar las desigualdades que las estructuran. Al mismo tiempo, permite recuperar una mirada centrada en la capacidad de agencia y transformación de las acciones sociales. Lograr esta perspectiva teórica es posible si, como señala Jesús Martín Barbero, se lee a la cultura —mediadora de sus condiciones de producción— en clave política y a la política en clave de cultura.

Existe un desafío disciplinar vinculado con la amplitud semántica de las categorías Cuerpo, Arte y Comunicación, amplitud que además se advierte en la multiplicidad de objetos y fenómenos a los que refieren. También se evidencia un llamado explícito a pensar y producir con otros y otras, capaz de lograr análisis complejos que orienten las reflexiones y construcción de estrategias para la intervención en los más variados campos que se articulan en cada acción cotidiana. Las contribuciones que forman parte de este libro fueron construidas desde múltiples campos y disciplinas sociales y humanas: la educación física, la comunicación, la antropología, las artes plásticas, la psicología,

la historia, la sociología, la filosofía, la educación y el trabajo social. En consecuencia, las producciones ofrecen una diversidad de elementos conceptuales y metodológicos que, lejos de anclarse en fronteras disciplinares, propician lecturas transversales sobre los fenómenos y procesos constitutivos de las prácticas cotidianas a las que interpelan e interpretan.

Las estrategias metodológicas de quienes escriben estos artículos, construidas en su mayoría desde un marco cualitativo-interpretativo, recuperan la historización de prácticas sociales, el análisis de discursos, la evaluación crítica de políticas públicas, los registros etnográficos, el abordaje de prácticas pedagógicas y programas de estudio, entrevistas en profundidad y semi-estructuradas, historias personales y grupos focales. Este conjunto de decisiones metodológicas permite una aproximación compleja sobre las producciones narrativas y significantes, las experiencias y performances deportivas, el juego, los usos de las tecnologías, las construcciones discursivas, los consumos culturales, los actos creativos y las producciones artísticas, las prácticas de formación y producción de conocimiento, las productividades cotidianas, las violencias, las experiencias religiosas, las memorias y los derechos humanos.

Los desafíos hasta aquí mencionados deben orientar procesos de investigación sobre prácticas del Cuerpo, el Arte y la Comunicación que contribuyan a desarticular mandatos; complejizar los modos binarios y singulares de nombrar el mundo; denunciar las desigualdades; habilitar las palabras, las voces, los silencios y las escuchas; conducir la producción de nuevos sentidos que orienten las acciones sociales más justas, menos desiguales y más democráticas; y producir conocimiento desde una solidaridad disciplinar. La serie de artículos que componen este volumen son la síntesis de investigaciones que asumen estos desafíos al construir un diálogo epistemológico-político entre la universidad y los territorios; el aula y la ciudad; la apropiación teórica y la producción práctica, con la fuerza de la reflexión y la acción.

Presentación

Recuperación de prácticas y producción de conocimiento. Estudios actuales en Cuerpo, Arte y Comunicación

FABIÁN DE MARZIANI (FAHCE-UNLP)
Y MARTÍN SCARNATTO (FAHCE-UNLP)

El libro tiene por objetivo principal reunir y dar a conocer algunas perspectivas teóricas y metodológicas en las prácticas de investigación y producción de conocimiento que vienen formando parte de los debates actuales en los estudios del cuerpo, el arte y la comunicación. Con la intención de difundir y poner en diálogo diversas perspectivas y abordajes, y propiciar posibles intersecciones entre los trabajos de investigación que se vienen desarrollando en estos campos en Argentina, decidimos invitar a diferentes investigadores/as nacionales con destacada producción en las temáticas de referencia. Gracias a la disposición y la colaboración de quienes aceptaron nuestra invitación para formar parte de la compilación, en cada capítulo se dan a conocer las miradas, abordajes y discusiones que según sus interpretaciones se vienen desarrollando en estos campos de investigación en la actualidad, en las instituciones donde radican sus tareas de investigación, es decir en las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, Periodismo y Comunicación Social, de Artes y de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, Universidad Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes,

Universidad Nacional de las Artes, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional de Rosario, entre otras.

En el diseño de la estructura general del libro, optamos por diagramar seis secciones que refieren y subrayan diferentes temáticas, abordajes y ámbitos de investigación en las que se ponen en discusión distintas maneras de construir y abordar los problemas de estudio en los campos del cuerpo, el arte y la comunicación. La elección y división de las secciones se llevó a cabo con la intención de organizar los diferentes aportes en torno a ejes de contenidos que permitan agruparlos por considerarlos de alguna manera próximos. De forma sintética —y sin la pretensión de agotar en ellos los aspectos y debates a los que remite cada sección— enunciamos a continuación los contenidos propuestos como ejes de discusión para cada una de las secciones que organizan el libro.

En la primera sección denominada **Cuerpo, Arte y Comunicación como prácticas políticas** los ejes fueron: Debates teóricos y políticos para la producción de conocimiento en cuerpo, arte y comunicación. Las prácticas del cuerpo, el arte y la comunicación como derechos fundamentales. El rol del Estado en la promoción de políticas, programas y proyectos vinculados al cuerpo, el arte y la comunicación. Sujetos, trayectorias y espacio público: intervenciones, apropiaciones y disputas. Mapas y cartografías de las prácticas vinculadas al cuerpo, el arte y la comunicación. Cuerpo, arte y comunicación como políticas de inclusión y emancipación. Para la segunda sección titulada **Cuerpo, territorio de disputas**, los ejes que articularon la propuesta fueron: El cuerpo como objeto de investigación en las Ciencias Sociales. Cuerpo, poder y violencia. Prácticas que disciplinan y prácticas que discriminan. Biopoder y control social de los cuerpos. Estudios del cuerpo y las emociones. El cuerpo como lienzo. La huella histórica del arte en el cuerpo y del cuerpo en el arte. Cuerpo y consumo. Narrativas, recursos comunicacionales y tratamientos del

cuerpo. Cuerpo e industrias culturales. Cuerpo e Instituciones. La siguiente sección que lleva por nombre **Nuevas tecnologías, Cuerpo, Arte y Comunicación**, fue pensada en torno a los siguientes ejes: Temas y problemas de la investigación en cuerpo, arte y comunicación a partir de la emergencia de las nuevas tecnologías. Redes, símbolos y soportes comunicacionales. Subjetividades, experiencias y narrativas digitales. Intersecciones del cuerpo y la tecnología. Nuevas tecnologías, nuevos sensorium. Mercado, consumidores y prosumidores: bloggers, influencers, youtubers. Nuevas tecnologías, derechos y educación, debates en torno al acceso y la inclusión. En cuarto lugar, con la sección **Perspectivas de género en Cuerpo, Arte y Comunicación**, se propuso la discusión a partir de estos ejes: El campo de los estudios de género, temas, problemas y abordajes actuales. Cuerpo, naturaleza y cultura. Géneros y sexualidades, debates teóricos y políticos. Identidades, diversidades y disputas. Adscripciones y discriminaciones. El género como dispositivo de dominación. Las prácticas del cuerpo, el arte y la comunicación como espacios y formas de lucha, resistencia y transformación. El género como acto performativo. La quinta sección denominada **Producción de conocimiento: universidad, memoria y derechos humanos**, se diagramó según los siguientes ejes: Debates epistémicos, teóricos y metodológicos de la investigación en cuerpo, arte y comunicación. La producción y la democratización del conocimiento. El conocimiento como bien público, derecho personal y social, garantizados por el Estado. Políticas universitarias como estrategias de inclusión y transformación social. La Universidad y su compromiso social y político con los debates por la Memoria, la Verdad y la Justicia. Planes, programas y proyectos para el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico. Finalmente, en la sección intitulada **Estéticas corporales, rituales y performances** los ejes propuestos fueron: Desafíos y perspectivas para la investigación de prácticas performáticas. Modelos y modelaciones del cuerpo. Belleza e ideal(es) de cuerpo.

Cuerpo, estética y comunicación. Identidades y producción estética. Performance y acción de los cuerpos, gestos, poses y posturas. Intervenciones corporales y cuerpos intervenidos. Rituales y producción corporal. Técnicas corporales en las prácticas del cuerpo, el arte y la comunicación.

A modo de introducción y convite a la lectura, compartimos las ideas y proposiciones centrales de cada uno de los textos de la compilación, reunidos en las distintas secciones propuestas.

Cuerpo, Arte y Comunicación como prácticas políticas

Lía Gómez en su trabajo “Señalamientos inversos. La invisibilidad del arte público y la politicidad de prácticas artísticas emergentes”, se propone reflexionar sobre la relación arte-política, recuperando la historicidad de las prácticas y sus modos de producción y circulación en cada tiempo histórico (sean estos regímenes autoritarios, proyectos neoliberales o gobiernos progresistas), describiendo cómo estos contextos impulsan (y obstaculizan) ciertas políticas respecto al arte y la cultura, y cómo ellas influyen en dinamizar específicas formas de hacer, pensar, sentir y valorar el arte. Discute la idea de las prácticas artísticas entendidas solo como entretenimiento y/o bien de consumo, enfatizando que la politicidad de las prácticas artísticas emergentes y la participación del Estado como garante de lo público, se tornan cada vez más imperiosamente necesarias para la construcción de una verdadera política cultural democrática.

En “Arte, resistencia y transformación social. Notas para pensar sus vinculaciones posibles”, Ana Sabrina Mora analiza críticamente un conjunto de discusiones que se desarrollaron en un encuentro de investigadores/as, artistas, artistas-investigadores/as e investigadores/as artistas (ECART) llevado a cabo en la ciudad de La Plata. Sostiene que aquellas discusiones —que según su interpretación

pueden sintetizarse en cuatro vías de aproximación— tienen una estrecha vinculación con los debates actuales acerca de las posibilidades del arte como vector de transformación social, en la búsqueda de sociedades menos desiguales y de modos de vida más igualitarios. Además, para analizar las relaciones posibles entre arte y política describe un conjunto (no acabado) de perspectivas con diferentes formas de concebir la politicidad de la práctica artística y sus potencialidades transformadoras. Por último, afirma que el arte puede contribuir a la democratización de la vida y de los cuerpos, y producir mundos habitables para todos y todas.

Carlos Carballo en su trabajo “Los dirigentes de Asociaciones deportivas, el deporte y la inclusión social. Primera parte”, aborda el análisis de los discursos acerca del deporte y la inclusión social de dirigentes de asociaciones deportivas. En base a un conjunto de entrevistas en profundidad (y su posterior análisis con el uso del programa ATLAS.TI) recupera y propone agrupar en cinco apartados las categorías nativas que configuran los discursos de los dirigentes entrevistados; debido a la extensión del material recolectado y procesado en su trabajo, desarrolla en esta oportunidad (a la que denominó “Primera parte”) solo tres de ellos, a través de los cuales analiza los recorridos biográficos de los dirigentes, sus encuadres conceptuales y algunos temas secundarios emergentes (expuestos por los dirigentes en el contexto de la entrevista, pero por fuera de la pauta propuesta por el investigador). Por último, el autor ensaya —a modo de enlaces provisorios— posibles diálogos entre las categorías recuperadas y la teoría.

Por último, en su trabajo “Espacios públicos, skate y prácticas urbanas en la ciudad de La Plata”, Jorge Saraví se plantea analizar el espacio público (o mejor, como el mismo aclara, los espacios en plural) en relación con las prácticas urbanas contemporáneas. Sosteniendo que los espacios públicos son objeto de conflictos, luchas y tensiones, se plantea interrogarse acerca de ¿quiénes y cómo usan los espacios públicos de la ciudad? Se centra particularmente

en la práctica del Skate en la ciudad de La Plata, para explicar cómo los practicantes se fueron apropiando del espacio público en las afueras del Teatro Argentino (entre 1999 y 2015), evidenciando diferentes conflictos y dificultades entre los diferentes actores (skater, vecinos, autoridades del teatro argentino) y las dinámicas que caracterizaron el desarrollo de esas tensiones.

Cuerpo, territorio de disputas

Esta sección comienza con el trabajo de Osvaldo Ron “Nociones de cuerpo educado en la formación en Educación Física en la UNLP (2000-2017)”, quien se propone analizar cómo el Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la UNLP (2000-2017), en tanto dispositivo de formación docente, delimita, normaliza, fábrica, nómina y construye nociones de cuerpo educado. Partiendo de la hipótesis en la que se afirma que en y desde el discurso pedagógico moderno se ponen en circulación una pluralidad de cuerpos educados, el autor pone en tensión categorías como cuerpo, práctica y discurso para analizar las prácticas que delimitan, construyen y significan las nociones de cuerpo educado, e indagar los discursos que las conceptualizan. Su análisis se inscribe en una perspectiva cualitativa-interpretativa, aunque también integra elementos de orden cuantitativo; utiliza fuentes primarias y entrevistas en profundidad a profesores responsables de la elaboración de los programas de las asignaturas que componen el Plan. Y en ese marco, caracteriza tres formas discursivas que atraviesan su objeto de estudio.

A continuación, Daiana Bruzzone en su trabajo “Bio-narrativas, cuerpo, subjetividad y comunicación”, comienza interrogando(se) por el cuerpo y la subjetividad como territorios de disputa. Afirma que las relaciones posibles entre estas categorías tienen que ver siempre con sus narrativas,

sus posibilidades de expresión y el ejercicio del poder. Investigar las bionarrativas permite, según la autora, identificar qué batallas y qué poderes se ponen en juego en las prácticas. En este sentido, resulta fundamental situar al cuerpo como territorio de creación, de resistencia y también de destrucción, ya que a partir de allí las y los sujetos tienen el poder de reinención, de alterar y/o mutar los modos de estar juntos con las y los otras/os, con y en el mundo. La autora concluye que pensar las corporalidades como territorios de disputa, nos permite hallar un punto de fuga que aliviane los malestares de este tiempo a la vez que hace posible tomar conciencia del poder de la vida que allí se aloja y la importancia, cada vez más vigente, de resistir y de exigir el derecho a vidas dignas, donde las prácticas corporales, el arte y la comunicación resultan derechos fundamentales.

En “Cuerpos discapacitados en la UNLP. Encrucijada entre responsabilidades, miradas y sospechas”, Sandra Katz plantea poner en discusión —a partir del análisis de algunas escenas cotidianas— qué se dice, cómo se mira y qué se piensa respecto a ciertos cuerpos (discapacitados) cuando transitan por el espacio universitario, con la intención de reflexionar y propiciar otras formas de producción de conocimiento en la temática. En el desarrollo de su texto, la autora describe también experiencias en las que se propuso recuperar la palabra de las propias personas discapacitadas, para (hacer) reflexionar y poner en discusión las formas habituales con las que nos relacionamos cada uno con la discapacidad. Su propuesta es generar nuevos encuentros, nuevos diálogos, y nuevos conocimientos para darle contenido a la cultura inclusiva que la universidad proclama, procurando propiciar una nueva cultura universitaria más democrática.

Finalmente, Daniel Zambaglione en “Cuerpos en disputa, cuerpos encerrados” desde el enfoque teórico en el que se inscribe, sostiene que las prácticas somáticas son fórmulas generales de dominación, técnicas del cuerpo que

funcionan como dispositivos de subjetivación, como procesos de incorporación de la norma. Y que los usos, prácticas y representaciones del cuerpo delimitan la pertenencia social, identificando y distinguiendo a los iguales y a los otros. En ese marco, analiza cómo los cuerpos de mujeres en contextos de encierro son doblemente vulnerados, primero por ser cuerpos de mujeres y segundo por ser cuerpos delictivos, cuerpos estigmatizados. Al recuperar en su investigación las voces de las mujeres privadas de la libertad, observa que, si bien se encuentran “aisladas” de la sociedad, sus cuerpos —y sus discursos sobre sus cuerpos— no están a resguardo del mandato social que determina, dictamina, aprueba o desaprueba cómo tienen que ser para ajustarse a los cánones (de belleza, por ejemplo) establecidos.

Nuevas tecnologías, Cuerpo, Arte y Comunicación

Con su trabajo “La *selfie* como narrativa de las redes sociales”, Leonardo Murolo asume el desafío de proponer una teoría de la *selfie* que intente abarcar, desde una mirada comunicacional, tanto su narrativa como sus usos. Partiendo de una arqueología de los cuerpos codificados (de su propia autoría) analiza el origen de la *selfie* como narrativa propia de las redes sociales virtuales, hallando sus principales predecesores en los lenguajes del mito, el autorretrato y la fotografía analógica empleados como testimonio de uno mismo. Luego realiza algunas reflexiones basadas en entrevistas con jóvenes a los cuales les preguntó sobre los usos de las tecnologías de la comunicación en general y acerca de la construcción de la propia imagen en particular. Según su perspectiva, se puede afirmar que la *selfie* participa de un régimen semiológico específico, y en este sentido el autor desarrolla con claridad algunos fundamentos al respecto.

Alejandra Ceriani en “Los gestos y las máquinas en los nuevos comportamientos digitalizantes”, expresa que la emergencia y profusión de las tecnologías en las culturas actuales torna inevitable la necesidad de reflexionar sobre su impacto en el espacio de lo corporal. Se inscribe en un marco conceptual (desde el) que abordara el vínculo del cuerpo y la gestualidad en interacción con la máquina como interfaz entre este, la acción y la metáfora. En ese marco, propone estudiar las relaciones cuerpo-máquina que han tenido lugar en los últimos años dentro del campo del arte contemporáneo a través de la obra de tres artistas: Jean-Luc Godard, Geumhyung Jeong y Aurélien Bory, planteando las posibles implicaciones reflexivas que sus obras (nos) sugieren. Subraya que estamos viviendo en una relación hombre-tecnología que se expande y metamorfosea aceleradamente; donde había una frontera conocida por todos entre lo inerte y lo vivo, se vislumbra hoy un margen de latencia entre la fascinación, la sospecha y la dependencia, que resulta necesario continuar investigando.

En el trabajo “Culturas digitales ¿en qué contexto producimos?”, Martín Frígoli y Julieta Párraga coinciden en la necesidad de comprender —o al menos investigar— de qué se trata ese espacio virtual (llamado internet) que habitamos buena parte de nuestras vidas en la actualidad. Proponen superar la mirada meramente instrumental y pensar a las tecnologías en su espesor cultural, político y social, entendiéndolas como instituciones sociales. Reconocen además la importancia de comprender la materialidad de Internet para visualizarla como un espacio atravesado por las lógicas del poder, con dueños, precios y disputas en el mercado. En ese marco interpretativo, se preguntan por los modos de producción y fundamentalmente por las condiciones en las cuales se están —y estamos— produciendo la mayoría de los productos de las culturas digitales que consumimos diariamente. Además, frente a las lógicas del mercado que

dominan la Red, consideran fundamental el rol del Estado para garantizar y democratizar el derecho humano a la comunicación.

Por último, Nicolás Welschinger en “Que hacen los jóvenes con la digitalización. La conexión como plataforma de la tecno-sociabilidad juvenil”, describe cómo las nuevas tecnologías digitales están en el centro de las formas de sociabilidad juvenil emergentes. A partir de un trabajo de campo (desarrollado entre los años 2011-2015) analiza el accionar del Programa Conectar Igualdad en una escuela de la ciudad de La Plata a la que asistían jóvenes de clases populares, y reflexiona sobre los significados juveniles de “estar conectado”. Los tres imperativos desarrollados a lo largo de su trabajo —ser visible, auténtico y estar actualizado— son experimentados por los jóvenes como potenciadores de sus capacidades personales, como ganancias en sus márgenes de agencia, pero al mismo tiempo son imperativos sobre los que estos intentan establecer límites de sus exigencias —no quedar vicioso, no poder controlarse—. Explica que los jóvenes realizan un trabajo subjetivo de aceptación y regulación de los imperativos de la tecno-sociabilidad, que contrasta con la noción de nativos digitales como aquellos que tienen naturalizada y totalmente incorporada la presencia de las nuevas tecnologías.

Perspectivas de género en Cuerpo, Arte y Comunicación

Yamila Balbuena en su trabajo “Los estudios de género y sexualidades en el contexto actual. Apertura de nuevos horizontes y persistencia de antiguas resistencias”, analiza la relación entre género, cuerpo y sexualidad, dentro de la historia del feminismo. Subraya la necesidad de desnaturalizar los sistemas imbricados que ordenan la sociedad —entre ellos los de la producción y difusión del conocimiento, aún

hegemonizados por los varones— para posicionarse frente a ellos desde un lugar de ruptura, reflexión y acción, poniendo en valor y por supuesto ampliando la vasta producción que mujeres y activistas han aportado al campo científico, intelectual y social. En este contexto, afirma que pensar en términos de género significaría entonces desmontar aquellas cuestiones que remitimos al orden de la naturaleza, para estudiarlo como parte de la política, de la subjetividad, en último caso, de la acción humana, con todo lo que implica tanto para pensar las cadenas como para pensar las libertades.

Néstor Artiñano en “Pensar las masculinidades, hoy”, propone considerar algunos elementos necesarios para el análisis de la temática de las masculinidades. Entre ellos destaca las formas como miramos y explicamos el punto de vista de cada persona; el papel de las dicotomías en tanto construcción de un sesgo político en esas formas de mirar; la apelación a una supuesta naturaleza de origen que pretende ser la que direcciona las vidas humanas; la masculinidad en tanto categoría de poder y por ende relacional, entre otros. El autor hace hincapié en la necesidad de complejizar la mirada, por un lado, y por otro, habilitar la palabra. La primera para lograr entender mejor cómo se dan las diferentes problemáticas (por ejemplo, la masculinidad como posibilidad de tragedia), y la segunda para romper tabúes, desandar silencios y generar espacios de escucha e intercambio que propicien nuevas y mejores miradas que permitan desarticular el mandato organizador —y naturalizador— de la masculinidad hoy.

En su trabajo “Trans-formando el espacio educativo y deportivo. El caso de la comunidad trans en la capital argentina”, Pablo Scharagrodsky adopta un enfoque cualitativo-interpretativo y a partir de un estudio de caso (la Escuela Secundaria “Mocha Celis”) busca identificar y comprender los diferentes sentidos que su población (fundamentalmente estudiantes) le asignan a la cultura física en general y a la experiencia deportiva en particular.

Reconoce un cierto “clima de época” en el que se viene erosionando el orden sexuado y generizado dominante, y afirma que el campo pedagógico y educativo no ha quedado exento de ese complejo, liberador y contradictorio proceso en el que se vienen ampliando derechos para colectivos sub-alternizados. Es por esto que se interesa en conocer a profundidad el caso del Mocha Celis, considerándolo un ejemplo ético y educativo que (nos) plantea el desafío de cuestionar, re-semantizar, re-significar y “des-travar” los sentidos y significados que aún hoy circulan en diferentes espacios y actores sociales frente a personas trans que osan participar de una práctica deportiva.

Producción de conocimiento: universidad, memoria y derechos humanos

La sección inicia con los aportes que Verónica Cruz desarrolla en “El derecho a la educación superior como proceso histórico, abierto y disputado”. La autora comparte algunos aspectos del debate en torno al derecho social a la educación superior, reconociendo al conocimiento como bien público que debe ser garantizado por el Estado, y a los derechos humanos como principios rectores de toda práctica educativa pública. En ese contexto se pregunta por la enseñanza de los derechos humanos en este nivel educativo y comparte algunas apuestas ligadas a ello. Considera que es fundamental desde la Universidad Pública continuar profundizando debates estratégicos que “desde abajo” contribuyan a la producción de conocimiento que permita visibilizar los sentidos de la educación superior como un derecho social y reflexionar sobre sus posibilidades de efectivización, insistiendo en la importancia de comprender el constitutivo carácter histórico, no clausurado y disputado de los derechos humanos.

Por su parte, Yamile Socolovsky en su trabajo “El derecho a la universidad en la construcción democrática”, plantea que hablar de derechos, y de las condiciones que requiere su ejercicio y disfrute es, hoy (en contextos de gobiernos neoliberales), hablar de resistencia. Resistencia entendida como lucha democrática a toda política de ajuste o que vulnere derechos (la autora aporta claros datos al respecto). Resistencia como disputa por los sentidos, buscando impedir o revertir la captura autoritaria del dispositivo democrático a manos de los sectores del capital. En este marco de análisis, reflexiona sobre el derecho —personal y colectivo— a la universidad y los sentidos que están en disputa; revisa con especial detenimiento las implicancias que este debate tiene en las condiciones para el ejercicio de la docencia. Destaca la importancia de generar una mirada crítica sobre las formas de organización del trabajo académico y la forma en que se evalúa la actividad académica, especialmente la producción en investigación.

Martín Legarralde en “La transmisión de las memorias sobre la dictadura en el sistema educativo argentino”, reflexiona acerca del papel de la educación sistemática y de la investigación educativa en los procesos de transmisión de las memorias. Describe las condiciones y los desafíos que ello reviste a partir del regreso de gobiernos neoliberales y distintas variantes de la derecha en América Latina que han traído consigo políticas regresivas para los sistemas educativos de la región; contexto que plantea importantes dilemas para los profesores comprometidos con las políticas de memoria, verdad y justicia, y que los insta a sostener el imperativo de educar (e investigar) para que no se repitan las experiencias históricas trágicas. En este marco, se propone con su trabajo dar cuenta de distintas formas y situaciones de transmisión que es posible reconocer tanto en las políticas educativas como en las experiencias cotidianas de las instituciones educativas, reconociendo la historicidad de las situaciones de transmisión y las narrativas que se ponen en circulación (y en tensión).

Finalmente, Nancy Díaz Larrañaga en “Derroteros de la institucionalización: la investigación en comunicación”, plantea problematizar las condiciones de institucionalización de la investigación y la producción del conocimiento en comunicación. Explicita que los derroteros de la institucionalización de los estudios en comunicación no pueden sino comprenderse en una compleja trama que articula la formación, la investigación, la extensión, la gestión, la comunicación pública de la ciencia, la profesión, las redes académicas, los medios, la política y las políticas públicas, entre otros. Recupera algunos debates por la legitimación y el reconocimiento del campo y reconoce que debemos generar más y mejores condiciones para seguir investigando; eso se hace —afirma— luchando por la democratización del saber, por el derecho a la educación, por la inversión en ciencia y tecnología, y por una universidad comprometida con la comunidad y con los tiempos que les toca protagonizar.

Estéticas corporales, rituales y performances

Gabriel Cachorro en “Performance deportiva y claves de lectura”, plantea analizar las posibles relaciones entre las performances en el campo del deporte y la conformación de lenguajes diferenciados. Desarrolla una serie de argumentos para reflexionar sobre cómo en la inmersión en este campo, es importante que se realicen exploraciones de las prácticas corporales identificando los modos de entender y nombrar las performances deportivas, prestando atención a la codificación de un sistema lingüístico especializado. Sostiene que las performances deportivas poseen revestimientos teóricos de distintas procedencias disciplinares a partir de los cuales se conforman discursos organizadores de la parcela de realidad deportiva, generando una suerte de

multilingüismo con el que toda investigación en este campo debe entrar en diálogo para capitalizar en la producción de conocimiento.

En su trabajo “Apantallados. Las infanci@s en (el) juego en la expansión audiovisual”, Camila Bejarano reconoce que habitamos un mundo en el que se despliegan de modo cotidiano y continuo, un gran número de pantallas y dispositivos asociados al fenómeno de la expansión audiovisual; fenómeno que nos interpela significativamente y en especial de cara a las nuevas infancias, pues el flujo de sentidos que dinamizan no es neutral y la modalidad con la que se vinculan los pequeños (y nosotros los adultos) tiene efectos en nuestra manera de estar en el mundo. En ese contexto la autora se pregunta, respecto de las infancias y las formas lúdicas que las caracterizan, si ¿es lo mismo apantallarse que disfrutar las pantallas? Recuperando su propia biografía, su experiencia laboral y retomando los interrogantes y referentes teóricos que estructuran su investigación en curso, nos comparte algunas notas y reflexiones al respecto del juego en las infancias actuales.

En “Tecno-poéticas de lo viviente: cuando el artefacto se hace carne (y viceversa)”, Flavia Costa analiza a través de diferentes artistas (Marc Quinn, Nicola Costantino, Gabriela Liffschitz, Stelarc, Spencer Tunick, entre otros) ciertas prácticas en las que el cuerpo y los llamados “materiales anatómicos” humanos —incluso de otras especies—, son el tema y el medio con que se desarrolla la obra. Los ejemplos descriptos integran la serie de las *tecno-poéticas de lo viviente*, y dan cuenta de cuatro líneas cardinales (que con precisión describe la autora) en las que la serie se despliega. Según Costa se trata de piezas donde lo que está en juego es la disputa, no tanto acerca de qué es el arte, sino sobre todo de qué es la vida, y caracterizan las respectivas escalas de la actual biopolítica de lo viviente. En los cruces del arte y la investigación afirma que los interesados en bioarte expandieron su esfera de acción a procedimientos y técnicas que les permiten estar investigando los gradientes de la vida; y

reconoce que, en la *ampliación del campo de batalla*, los artistas se encuentran con nuevos materiales, nuevos procedimientos y capacidades técnicas, nuevos interrogantes, y los abordan con diferentes estrategias (que la autora desarrolla agrupadas en dos grupos).

Cierra Rodolfo Puglisi con su trabajo “Globalización, técnicas corporales rituales y modos alternativos de subjetivación en la espiritualidad argentina contemporánea”, en el que plantea ciertas claves para reflexionar sobre el fenómeno de la globalización religiosa, especialmente en lo concerniente a la circulación de técnicas corporales rituales foráneas. Para problematizar empíricamente sobre estos temas recupera y analiza con gran precisión dos expresiones religiosas de raigambre oriental (provenientes del hinduismo y el budismo zen) investigadas etnográficamente por el autor, presentando su origen asiático para luego concentrarse en su implantación en la Argentina. En su investigación el autor identifica que estas prácticas rituales operan una ruptura de la experiencia corporal habitual —experiencias novedosas que se dan inicialmente en el ámbito ritual, pero que se buscan extender a la cotidianeidad—, e instituyen otro modo de percibir la propia corporalidad y educan al cuerpo en otro ritmo temporal, confrontando los sentidos y valores que aún hoy continúan siendo hegemónicos en nuestra sociedad.

**Parte I.
Cuerpo, Arte
y Comunicación
como prácticas políticas**

Señalamientos inversos

La invisibilidad del arte público y la politicidad de prácticas artísticas emergentes

LÍA GÓMEZ (FPYCS-UNLP)

Introducción

En *Manejo de semáforos* (1968), obra performática, o señalamiento, como lo denominaba el propio artista plástico, Edgardo Antonio Vigo; a propuesta de una invitación enviada por el autor, se concentra una cantidad de ciudadanos y ciudadanas en la esquina de las calles 1 y 60 en la ciudad de La Plata para observar el semáforo emplazado en ese cruce.

Vigo no concurre a la cita, y la práctica consiste en la acción de convocar en plena dictadura de Juan Carlos Onganía a estar juntos; en observar, en poner en tensión la cotidianeidad de los cuerpos en el espacio público. Así, la acción artística comunicativa se convierte en un modo de desarticular por un instante el imaginario de la práctica represiva y hacerla visible.

Toda práctica artístico cultural invita a la generación de una idea, propone una intervención de la escena, de tal modo que todo aquello que lo restrinja, lo invisibilice o lo imposibilite, resulta una acción de censura. En el contexto neoliberal de la argentina contemporánea (2015-2018), con el pase del Ministerio de Cultura a Secretaría, con el recorte en el fomento a la producción audiovisual, con el desmantelamiento del Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires (su pase a Ministerio de Gestión Cultural) y con el

debate del nuevo Código de Convivencia en la ciudad de La Plata (solo para nombrar alguno de los procesos nacionales, provinciales y locales de ajuste en políticas públicas para el campo artístico) el Estado deja de comprender a la cultura como derecho, y la transforma en una acción de recreación intentando desarticular la politicidad de las obras en sí mismas.

Las prácticas entendidas solo como entretenimiento, en la acción de “entre-tener”, de tener en el mientras tanto, se convierte en una acción negativa. Al contrario, la condición de divertir, de verter de dos maneras, como lo indica su etimología (de la tragedia y la comedia), comprende la cultura como acción-reacción, como producción de emociones estéticas. La conciencia sobre la potencialidad del lenguaje permite conocer con la emotividad de una obra, con la sensibilidad de los y las sujetos/as.

Una verdadera política cultural democrática, como sostiene Víctor Vich “debe abrir espacio para que las identidades excluidas accedan al poder de representarse a sí mismas, y de significar su propia condición participando como verdaderos actores en la esfera pública” (2014, p. 89).

Edgardo Antonio Vigo es un ícono en este tipo de prácticas, con su modo de concebir el arte como una acción colectiva que involucra a otros y otras, que se sostiene en lo público y que plantea escenas por fuera de los cánones establecidos para la época. Así, el espacio público entendido como aquel que se estructura en su propia condición física, pero también los imaginarios que sobre él circulan, se torna un escenario de lucha.

Las políticas de fomento al arte y la recreación parecieran hoy, dar cuenta de un señalamiento inverso a la operación lúdica como juego político, más bien se configura como una indicación al cuidado, a la no expresión, a la noción de arte como ocio elitista, y no al arte como idea liberadora. Entendemos, siguiendo a Stuart Hall, que

“la política cultural y la lucha ideológica son condiciones necesarias para toda forma de acción social y política (...) el terreno de la cultura y la ideología es donde aquellas nuevas posiciones están abiertas y donde deben hacerse las nuevas articulaciones” (1983/2017, p. 244).

La in-visibility del arte público, como aquel que nos pertenece e involucra a todos y todas, es una actuación concreta en contra de las resistencias populares en este contexto opresivo. La desarticulación de acciones colectivas se propone en clave de cercenamiento de la libertad, y es por eso que, frente a la operación de lo no visible, la politicidad de las prácticas artísticas emergentes se tornan cada vez más imperiosamente necesarias y conscientes.

Este artículo, se elabora como una primera aproximación al tema en/desde la ciudad de La Plata, recuperando artistas/autores/realizadores/periodistas y actores propios de la región como Vallina, Panceira, Vigo, Rétola, con acciones como las del movimiento de cine peronista, del Movimiento Audiovisual Platense y la Asamblea Audiovisual Platense. Se plantea analizar el Pantallazo Platense, (acción sucedida en la ciudad en los años 2017 y 2018), como recurso para reflexionar sobre la relación arte-política, recuperando la historicidad de las prácticas y sus modos de producción y circulación en este tiempo histórico, para como sostenía Vigo “sembrar la memoria para que no crezca el olvido” (s/r).

Pantallas abiertas y cerradas

La ciudad de La Plata fue cuna de una de las primeras escuelas de cine de Latinoamérica a mediados de los años 50. El primer curso, dictado en la Facultad de Bellas Artes por Cándido Moneo Sanz fue un espacio de articulación combinada para que la escuela tome forma y sea parte de una de las carreras de esa Facultad. Por esos mismos años,

Vigo escribe críticas de cine en el diario “El Argentino” y es parte de uno de los primeros cineclubes en el año 1957. Allí se enuncia la mirada del cine como elemento de discusión político cultural y la propuesta del debate colectivo, o el cine debate como un elemento de formación política. Tal como narra Lalo Panceira en su libro “El blues de la calle 51”:

“Ese es el cine que formó una generación junto a lecturas, que se discutían entre artísticas, universitarios e intelectuales en los cafés que los congregaban, (...) En la producción nacional cinematográfica, la identificación pasaba por el cine de Leopoldo Torre Nilsson, y luego, por la irrupción de aquella generación constituida por directores como Lautaro Murúa (que vivió en La Plata), Rodolfo Kuhn, David Kohn (que en sus últimos años se radicó en City Bell), José Martínez Suarez, y desde ya Leonardo Favio” (Panceira, 2013, p. 78).

En la década del 60 la escuela de cinematografía de La Plata fue de gran importancia para el cine nacional y regional, fue una experiencia de construcción político cultural como cuenta Carlos Vallina, quien luego fuera uno de los impulsores más importantes de la reapertura de la carrera en la década del 90, posteriormente a ser cesanteada y finalmente cerrada en 1978. Así lo expresa el autor:

“Hasta 1971, en mi caso, desarrollamos con extrema responsabilidad, toda una nueva aventura académica, que pasó por las instancias más profundas para construir nuestra identidad cultural, nuestra definición política, y fundamentalmente un espíritu de cuerpo, moral, que, en nuestros matices y diferencias, o mejor aún, diversidades, nos unió en todo aquello que amábamos de la vida, del cine y del arte, de la política y la sociedad” (Vallina, 2014, p. 81).

Esa tradición, que enunciábamos vagamente aquí, ya que su profundidad requeriría de un artículo completo, es la que da lugar en el tren de la historia, a que en el año 2015 se

conformará el MAP (Movimiento audiovisual platense) y en 2017 y 2018 se realicen la primera y segunda edición del Pantallazo Platense.

El evento, que se enmarca en un escenario que tiene en La Plata cinco festivales de cine (El festifreak, el Fesaalp, el Festival de cine Queer, el Festival Rec, el festival de cine experimental), múltiples ciclos de cine y muestras en distintos centros culturales, consiste en un espacio de visibilización y resistencia del Cine Regional, organizado por la Asamblea Audiovisual Platense, en conmemoración del Día del Documentalista en memoria de Raymundo Gleyzer, estudiante de la vieja Escuela de Cinematografía de la Universidad Nacional de La Plata, secuestrado y desaparecido el 27 de mayo de 1976.

Dicha asamblea, se conforma a partir del conflicto por la renuncia del presidente del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA) y de la Escuela Nacional de Experimentación y Realización Cinematográfica (ENERC) en el 2017, junto a como ya enunciamos líneas arriba, la falta de políticas públicas de fomento al cine, la paralización de los subsidios, y la modificación del plan de fomento a la producción que ve afectadas a las pequeñas productoras de contenidos. Productoras que durante la vigencia de la Ley de Servicios de comunicación audiovisual (26.522) se crean y sostienen comprendiendo al cine como un trabajo colectivo y remunerado.

Como síntoma de un conflicto mayor, que involucra a los y las trabajadores/as de la cultura, en el Pantallazo Platense, se reivindica el derecho a la producción cultural del cine y el campo audiovisual y se expresa la preocupación por el desfinanciamiento del INCAA, la crisis del sector y la pérdida de fuentes de trabajo. El espacio, conformado por estudiantes, graduados y graduadas y docentes de la Carrera de Artes Audiovisuales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, e integrado además por representantes de sindicatos, centros culturales, festivales y muestras de cine local, estudiantes, graduados y docentes

de otras facultades, realizadores y realizadoras independientes, teatristas, actores/as y productoras audiovisuales, se inventa a sí mismo al calor de la tradición de lucha de las y los trabajadores del cine en la ciudad, y se transforma en un foco visible del conflicto nacional pero a nivel local.

En una de las asambleas de organización del primer pantallazo, en el patio de una de las sedes de la Facultad de Bellas Artes, surge la preocupación por la seguridad de las manifestaciones públicas previstas en la jornada de mayo. La crisis del país y las represiones acuñadas en las calles, se tornan un elemento clave para pensar la dimensión pública del pantallazo como acción performática colectiva. La conformación de un corpus de lugares y films a proyectar se ve atravesado así, por una política de seguridad represiva que se cruza con la cultura en el cotidiano de las prácticas significativas.

En más de 30 espacios de la ciudad, las imágenes del cine de ayer y de hoy se cruzan para narrar las historias de hombres y mujeres que debaten en el cine la constitución de una imagen nacional. Precisamente, las proyecciones se pueblan de taxis de los años más oscuros recorriendo las calles del centro, de cuerpos incluso desaparecidos que la imagen los revive en un instante de reivindicación y belleza, de cortometrajes de estudiantes y graduados de los años de la democracia, de films de ficción y documental propios de La Plata, de un cine nacional que sigue su tradición, de pantallas grandes, chicas, digitales y analógicas.

Los telones dispersos por toda la territorialidad plantease en el evento se conforman como una zona de disputa para el campo artístico. A partir de una articulación de resistencia, emerge una acción pública, que transforma la movilización de actores y actrices del cine y la cultura, en una actividad donde la imagen pasa a ser central en la construcción de un debate político. Como propone Eduardo Kusch “la cultura no vale porque la crean los individuos o

porque haya obras, sino porque la absorbe la comunidad, en tanto esta ve en aquella una especial significación” (Tasat y Pérez, 2016, p. 9).

La identidad en escena

Son ya conocidos los ciclos Teatro por la identidad, Música por la identidad, Danza por la identidad, solo para nombrar tres de los que se realizan en la ciudad de La Plata, y tantos otros que recuperan el problema de la memoria, la verdad y la justicia. Con la cámara en movimiento el Pantallazo platense pone en escena los cuerpos de los y las actores/actrices y trabajadores/as invisibilizado/as por las políticas de desajuste en los procesos productivos y creativos del campo audiovisual, pero también enuncia la importancia de la recuperación de una historia en la ciudad donde la acción de registrar y reproducir lo filmado, significa una apuesta por la cámara como elemento de identidad. Producciones de ayer y de hoy se encuentran en las calles, en los bares, en clubes, en centros culturales en la universidad reclamando una política cultural justa.

El cierre de la edición 2017, tiene a Raymundo Gleyzer como protagonista, y a los y las jóvenes con sus banderas y reivindicaciones en un peregrinar del Rectorado de la Universidad Nacional de La Plata hasta el Centro Cultural Islas Malvinas. En esa acción de trasladarse agrupadamente, de copar el Malvinas, como lugar emblemático de nuestra historia, de convertirlo en público en un momento donde lo público es cuestionado y reprimido, es clave para concebir el inicio de un pantallazo como acción de performatividad política. Como sostiene Germán Retola “toda performance implica una problematización del plano de la representación, en tanto también implica niveles de contacto con la realidad diferentes a los habituales” (2018, p. 278).

En 2018, el escenario es el auditorio de la Facultad de Bellas Artes. Las imágenes del grupo de cine peronista, nacido al calor de fines de los 60 y principios de los 70 en la Vieja Escuela, captan la atención de todos y todas las y los presentes, y en un destello de pasado, se hacen visibles los colectivos repletos para ir a movilizaciones en esos años pre-dictadura, los plenarios en el patio del Rectorado con las banderas de los gremios, de las agrupaciones políticas ligadas al peronismo y de la simbología propia del partido, el peregrinar a Ezeiza en el 73, el entusiasmo y la confianza en el registro de la historia.

En esa noche de cierre del 2018, nos encontramos en medio de un contexto donde, además de lo que hemos narrado en este mismo artículo, la universidad pública está siendo cuestionada por la clase gobernante, donde el presupuesto no alcanza y muchos debieron abandonar por la imposibilidad de sostenerse en medio de la crisis económica, donde se ha reducido la cantidad de científicos y científicas, se ha ninguneado públicamente al CONICET y sobre todo a las investigaciones en ciencias sociales. Sin embargo, pese a los intentos de invisibilizar los procesos creativos de conocimiento y expresión de lo sensible, en este encuentro, los destellos de pasado se hacen presentes. En un movimiento donde las imágenes perdidas y exiliadas por muchos años, vuelven a las aulas, se configuran como legado y se hacen visibles en un diálogo que vence al tiempo, la censura y señala la politicidad de las acciones colectivas. Luego de muchos años, esos muchachos y muchachas de los 70 volvían a peregrinar en la pantalla acompañando y abogando por una movilización del hoy de la escena artística.

Arte, cultura y política

Toda historia política, es precedida por una historia cultural, que interconecta acciones, reacciones e imaginarios que conviven en una misma territorialidad. Cuando el Estado toma conciencia de esta premisa, y se preocupa por comprender las representaciones que circulan en la sociedad, las políticas culturales pasan a constituirse como articuladoras de derechos: el derecho al ocio, al trabajo, a la expresión, al conocimiento de los lenguajes posibles para narrar el mundo. De lo contrario, cuando un Estado refiere a una cultura entendida como campo de producción de bienes en el marco de una cadena de valor de mercancías y sujetos, la política cultural se inscribe en el mercado y en sus formas expresivas.

Esta tensión, que es perceptible en la conceptualización de la cultura, genera el movimiento del péndulo entre la invisibilidad y la visibilidad del arte público y la politización o estetización de las prácticas artísticas. El debate, que remite a la tensión entre Walter Benjamín y Theodor Adorno en los años de la escuela de Frankfurt, sigue presente hoy en aquellos que confían en la imagen como lenguaje comunicativo, y los que la definen solo en su mera condición técnica de reproducción y manipulación.

El arte y la recreación en las prácticas culturales refieren a un modo de relato de lo político. El Estado, sostiene Gilberto Gil:

“no hace cultura, el Estado crea las condiciones de acceso universal a los bienes simbólicos, las condiciones de creación y producción de bienes culturales sean artefactos o mentefactos. Es porque el acceso a la cultura es un derecho básico de la ciudadanía, como el derecho a la educación, la salud, el medio ambiente saludable. Y es porque al invertir en las condiciones de creación y producción estaremos tomando una iniciativa de consecuencias imprevisibles y ciertamente brillantes y profundas, ya que la creatividad cultural brasileña, de la colonia hasta hoy, siempre fue mucho más allá

de lo que permitían las condiciones educacionales, sociales y económicas de nuestra existencia (...) El Estado no hace cultura, pero formula políticas públicas para la cultura, no con la mentalidad del viejo modelo estatista sino para abrir caminos, estimular, abrigar” (2003, s/p).

En esta definición del lugar del Estado como garante de lo público, de gestiones que democraticen la comunicación y la expresión artístico-cultural, es que los derechos culturales son posibles de ser respetados, la memoria cultivada y el olvido jamás practicado. En el Pantallazo Platense, como en *Manojo de semáforos*, (solo como dos ejemplos arbitrarios de la enorme escena cultural) las y los ciudadanos y ciudadanas de la plata, que viven diariamente el deterioro por parte del Estado de una cultura que recupere la identidad regional, también asisten y son parte de una tradición en movimiento que abraza, abriga y sostiene al arte como un lenguaje de resistencia política.

Bibliografía

- Gil, G. (2003). Discurso de asunción del músico brasileño como ministro de Cultura del gobierno Lula. Disponible en: <https://bit.ly/2MHZtCd> Consultado 28 de abril de 2018.
- Hall, S. (2017). Estudios Culturales 1983. Una historia teórica. Paidós. Espacios del Saber.
- Panceira, L. (2013). El blues de la calle 51. EPC.
- Retola, G. (2018). Paraíso. Construcción de conocimientos basados en diálogos de saberes entre la Universidad y el Pueblo.
- Tasat, J. A. y Pérez, J. P. (Coord.) (2016). Arte, estética, literatura y teatro en Rodolfo Kush. Centro cultural de la cooperación Floreal Gorini. UNTREF.
- Vallina, C. (2016). El Tercer Relato. Jóvenes, arte y memoria. EDULP.
- Vich, V. (2014). Desculturizar la cultura. Siglo XXI Editores.

Arte, resistencia y transformación social

Notas para pensar sus vinculaciones posibles

ANA SABRINA MORA (FAHCE-UNLP)

Introducción

La reflexión sobre las posibilidades del arte en relación con proyectos de transformación social y, en general, en la búsqueda de sociedades más igualitarias tiene una larga historia. Estas reflexiones han tomado formas muy diversas, que van desde relatos sobre los efectos de ciertas prácticas artísticas en las vidas de individuos, grupos o comunidades, basados en experiencias concretas, hasta discusiones teóricas de amplio alcance acerca de las articulaciones entre arte y política. En este capítulo me ocuparé de analizar críticamente un conjunto de discusiones acerca de las vinculaciones posibles entre arte y transformación social, que se desarrollaron en la quinta edición de un encuentro de investigadores/as, artistas, artistas-investigadores/as e investigadores/as-artistas que se realiza en la ciudad de La Plata con la organización del Grupo de Estudio sobre Cuerpo (GEC-CICES-IdIHCS-UNLP/CONICET), denominado ECART (Encuentro Platense de Investigadores/as sobre Cuerpo en las Artes Escénicas y Performáticas). Estas discusiones se dirigieron tanto al análisis de experiencias concretas de intervención, docencia, creación artística e investigación, como al establecimiento de posicionamientos teórico-políticos acerca de aquella problemática general. El análisis estará dirigido fundamentalmente a explorar la

potencialidad de estas prácticas para contribuir a la transformación social en contextos de múltiples desigualdades (Dubet, 2015; Reygadas, 2004).

Discusiones en un ECART: la diversidad, las desigualdades, las resistencias y la capacidad disruptiva del arte y de la creatividad

Entre el 6 y el 8 de septiembre del año 2018, en el Centro de Arte de la Universidad Nacional de La Plata, se desarrolló la quinta edición del Encuentro Platense de Investigadores/as sobre Cuerpo en las Artes Escénicas y Performáticas (ECART), mediante conferencias, paneles, grupos de discusión, talleres, obras y derivas por la ciudad. El tema de esta edición fue “Arte, cuerpo y resistencia”, constituyendo con esta delimitación de preguntas, preocupaciones y reflexiones, un campo de estudios, propuestas artísticas, militancias e intervenciones que atravesó los tres días en que el encuentro tuvo lugar. El tema general del V ECART fue decidido durante el acto de apertura de la cuarta edición, que ocurrió apenas dos días luego de las elecciones presidenciales de 2015, con la sensación de derrota, desconcierto, injusticia y peligro dolorosamente a flor de piel, pero también con la certeza de la importancia de sostener y acrecentar los espacios de militancia, donde la disputa simbólica tendría, sin dudas, un lugar tan central como la lucha por las condiciones materiales de existencia.

El primer día, las vinculaciones entre arte, cuerpo y resistencia quedaron articuladas en el eje “Lo social, lo territorial y lo comunitario en el arte”; el segundo día las actividades se dirigieron a experiencias relacionadas con temas de “Genealogía, archivo y memoria”; el tercero, se trabajó centralmente sobre “Género y desigualdades: una aproximación desde las disidencias”. En esta triple atribución de tópicos frente a la delimitación del campo “Arte, cuerpo

y resistencia” quedaba implícito un posicionamiento: las relaciones entre arte, cuerpo y resistencia deben ser pensadas tomando en cuenta los múltiples entrecruzamientos de redes de desigualdades, incluyendo una mirada sobre la historia y la memoria de las mismas (tanto de las desigualdades como de las prácticas corporales-artísticas de resistencia), con un atravesamiento continuo de la perspectiva de género.

Durante la conferencia de apertura del V ECART, María Pía López comenzó, sin saberlo, con un guiño a la atmósfera afectiva (Anderson, 2014) que había prevalecido en aquel IV ECART, diciendo: “gracias por sostener estos espacios”. Junto con la urgencia de la lucha ante el avance del neoliberalismo, quienes realizamos y participamos de distintas maneras de este encuentro coincidimos, en aquel noviembre de 2015, en la importancia del sostén colectivo y en la necesidad de mantener los espacios donde pudiéramos continuar discutiendo y apostando por la capacidad disruptiva de las creatividades y las creaciones. En este mismo sentido, María Pía recordó, en otro guiño (no tan inesperado, el entrañable discurso de las Madres de Plaza de Mayo: “resistir es crear”. La apertura del ECART fue sobrevolada por la certeza de que debíamos producir zonas de confluencia, para pensar juntas, para imaginar formas de representación, para conjurar la angustia ante la profunda y multidimensional desigualdad que nos estaba reuniendo.

Para esto, la intervención de María Pía López se dirigió a pensar la explosión de los feminismos populares en Argentina, la emergencia de ese sujeto político que se estaba construyendo en el entramado de un cuerpo colectivo. Reconociendo un primer momento de duelo colectivo (con la emergencia del movimiento Ni Una Menos), un segundo momento signado por la desobediencia (con los paros internacionales de mujeres, entre otras acciones) y finalmente un tercero, el actual, donde el deseo es el que interviene en el espacio público, un deseo que se muestra y se defiende (fundamentalmente, con las movilizaciones en

torno a la despenalización del aborto y lo que Luciana Peker ha llamado “la revolución de las hijas” y Daniela Camezzana ha analizado desde el signo del glitter). En el duelo colectivo colocado en el espacio público (considerando aquí tanto la acción en las calles como la producción de lo público), el movimiento habló acerca de las vidas que podían ser vividas y dignas de duelo, reclamando el derecho a tener derechos; en este duelo colectivo y en esta reivindicación de derechos, no estuvo ausente la celebración de estar juntas. En el momento de la desobediencia, se corrieron los bordes de aquello que podía entrecruzarse con la desigualdad de género (centralmente, la desigualdad económica) y se pensó en la necesidad de buscar nuestras propias herramientas de lucha. Cuando el deseo se enmadejó con estas militancias (y con la historia de las militancias LGTBI+, entre otras), puso en juego su propia fuerza política, una fuerza política con su propia particularidad expresiva y su singular producción de narrativas, la potencia estético-política de la aparición de cuerpos diversos (y brillantes) haciendo colectivo y en la calle. “Ahora que estamos juntas, ahora que sí nos ven”, se cantó a los gritos, con incontables voces, con el estallido de nuevos repertorios corporales que celebran el deseo, con las herramientas para pensar y expresar ofrecidas por las artes, con palabras acompañadas por formas de aparición que también festejan la propia existencia.

Esta historia de los feminismos populares en Argentina puede leerse, según entiendo, como una historia en la que se van corriendo bordes, uno tras otro, detectando nuevos bordes cada vez que alguno se logra correr, traspasar o romper; estos bordes son tan heterogéneos como la composición de los bloques históricos que encaran las luchas, no exentos de conflictos internos. La pregunta es, entonces: ¿qué luchas vendrán?, ¿qué otras cosas tenemos/ vamos a poner en el espacio público como colectivo?, ¿con qué bordes nos vamos a encontrar?, ¿qué bordes tendremos que correr? Pero también, junto con la pregunta por lo que viene, es importante abrir una pregunta por la historia,

que podemos evocar a través de: Nemesio Berro Guerrero, un educador y bailarín colombiano de visita en el ECART, quien se preguntó insistentemente: “¿cómo lograron llegar a esto?”.

La intervención de las artes en términos de transformación social o de efectivización de derechos, las relaciones entre arte y comunidad, la historia y la memoria de las prácticas, la omnipresencia de las desigualdades de género, pero también de las sexualidades y los deseos y su puesta en escena en expresiones artísticas, en fin, la multiplicidad de las conexiones posibles entre arte y política, impregnaron, con distintos énfasis, las discusiones que se dieron en los tres días del encuentro. Sin pretender, de ningún modo, ser exhaustiva en el relato de todo lo ocurrido en el V ECART, realizaré a continuación un brevísimos recorrido por un conjunto de discusiones que tuvieron lugar en este contexto; para luego analizarlas a la luz de la intención de comprender qué es lo que estamos sosteniendo cuando afirmamos la capacidad transformadora del arte (en este caso en particular, tratándose de prácticas corporales-artísticas).

La reflexión acerca del lugar de los cuerpos individuales (en sus diferencias, diversidades, desigualdades y disidencias) y de la construcción de un cuerpo colectivo en la producción de un sujeto político transformador, acerca de la producción estética asociada con esto y acerca del recurso a lo artístico en la articulación de estas luchas, continuó en el panel que siguió a continuación, donde Clarisa Fernández, Julieta Infantino, Laura Lago, Camila Mercado y Clarisa Schwindt presentaron experiencias de investigación, docencia y gestión ligadas al arte en sus posibilidades de vector de transformación social. En las presentaciones de este panel, el intercambio que siguió y los grupos de discusión que se establecieron más tarde, la discusión giró en torno a cuáles son los sentidos políticos y las potencialidades transformadoras de prácticas como el circo social y el teatro comunitario. Esto fue analizado en relación con distintas aristas: las distintas concepciones sobre las

políticas culturales, los modos de gestión que prevalecen en los colectivos artísticos considerados, las valoraciones en disputa acerca de la autonomía y la independencia de grupos y prácticas, los tipos de demandas ante el Estado y las maneras en que estas demandas se están implementando en la actualidad, los antecedentes en la generación de legislación para el sector, los destinatarios de estas experiencias y sus efectos, entre otras.

Con el punto de partida de que la relación entre arte y transformación social no es unívoca ni unidireccional, sino que se trata de una articulación tan polisémica como cada uno de sus términos, se indagó sobre las preguntas que podían abrirse en cada contexto (de investigación, docencia o gestión) para develar cuáles son los sentidos y potencialidades de la politicidad del arte, comenzando por cómo se usa, se pone en acto, se agencia y se concibe tal articulación en cada caso. La discusión (tanto a propósito de este panel como en los distintos grupos de discusión que más tarde retomaron estas discusiones en relación con diversas experiencias), comenzó con las reflexiones que surgían de prácticas de investigación, docencia y gestión cultural particulares y concretas, pero en la puesta en común entre éstas se logró ir delineando una sistematización que llevó tanto al hallazgo de continuidades, discontinuidades y desplazamientos, como a nuevas preguntas. Retomaremos esta multiplicidad de preguntas en el apartado siguiente, pero podemos adelantar que pueden sintetizarse en tres: ¿qué es lo que transforma?, ¿cómo se transforma?, ¿qué se transforma?

Durante el segundo y tercer día del V ECART, estas preguntas continuaron resonando. Fueron cruciales en estos entrecruzamientos las intervenciones de las/es coordinadoras/es de los distintos paneles (Daniela Camezzana, Mariana del Mármol, Elizabeth López Betancourth, Ariel Martínez y Mariana Sáez), los/as moderadores/as de los

grupos de discusión, los/as presentadores/as de los talleres y quienes estuvieron a cargo del desmontaje de las distintas *performances*.

En el segundo día, bajo el tema general “Genealogía, archivo y memoria”, las actividades se iniciaron con un panel donde partiendo de las exposiciones de Nemesio Berrio Guerrero, Carolina Duonnantuoni, Ayelén Días Correia, Sofía Kauer, Ezequiel Lozano, Gustavo Rádice y la autora de este capítulo, se planteó una discusión acerca de las vinculaciones entre arte y memoria y entre arte, patrimonio y archivo, acerca de la construcción de archivos en el arte, acerca de la construcción de memorias colectivas, acerca del potencial transformador de estas acciones y acerca del rol del Estado en relación con la memoria y las políticas patrimoniales de los campos del arte. Desde el rescate de archivos personales hasta la producción comunitaria y colaborativa de obras acerca de la memoria del pasado reciente, pasando por la realización de genealogías específicas y la intervención en la lucha de los organismos de derechos humanos, la historia y la memoria se destacaron como dimensiones cruciales en la politicidad del arte.

El tercer día comenzó con un panel cuyo eje fue “Género y sexualidades: una aproximación desde las disidencias”. Allí Mabel Campagnoli, Laura Milano y Facundo Saxe ofrecieron perspectivas acerca de las conceptualizaciones feministas sobre biopolíticas y violencias, acerca de las *performances* postpornográficas y acerca de las disidencias de sexo-género y su memoria en textos culturales. Les siguieron discusiones sobre la *performance* como herramienta política en las calles, sobre las prácticas artísticas en las militancias sexo-disidentes, sobre el cuerpo y la *performance* en la afirmación identitaria trans y sobre la necesidad de la educación sexual integral, entre otras. Aquí el poder transformador del arte tomó distintos signos: la posibilidad de hacer en el arte lo que no podemos hacer en la vida (parafraseando una intervención de Facundo Saxe); la búsqueda de versiones de sí mismo/a, de quién se es; la posibilidad

de exploración de los propios recorridos y de ejercicio de pensamiento sobre las propias biografías, tendiendo a las autobiografías colectivas; la visibilización de la desigualdad y sus efectos en los cuerpos y las subjetividades colocándose a sí misma en tanto sujeto que enuncia; la visibilización de las disidencias múltiples, que van mucho más allá de la ruptura con la heteronorma. Una vez más, la aparición de algo nuevo, la posibilidad de imaginar y probar otros mundos posibles (para uno/s mismo/a y para otros/as), ocupó un lugar en la consideración de las resistencias y las posibilidades transformadoras del arte. A la par de imaginar, también interpelar, interrumpir, incomodar, sublevar. Y, finalmente, politizar el cuerpo, colectivizarlo.

Aunque su tratamiento excede los límites de este texto, al abrir otro tipo de consideraciones y problemas (tales como el tipo particular de conocimiento que se produce en y por la práctica artística, así como los intercambios y enriquecimientos que se pueden producir en su conjunción con otras formas de conocimiento como las de las ciencias sociales), merecen un párrafo aparte los talleres, instalaciones y obras que acompañaron los debates de cada uno de los tres días: la muestra de videos del Festival Movimiento en Foco, la obra *Circo no está* del Colectivo Teatro Rústico, el taller *Memoria cantada* a cargo de Gisela Magri y Nemesio Berrio Guerrero, la proyección y desmontaje de distintas propuestas de videodanza, la obra *La caja-Do2* de Florencia Olivieri y Jerónimo Búffalo, la obra *Bocetos para una coda* de Hierba Roja Teatro, el taller *La ciudad que resiste* a cargo de Territorio Tolosa, MIAA y el Colectivo de Actrices Platenses por el Aborto Legal y la obra *Las criadas* dirigida por Federico Szeinfeld. En cada una de las propuestas se propusieron miradas, reflexiones, desplazamientos, cuestionamientos, despliegues y amplificaciones de las discusiones que iban ocurriendo, también, mediante la circulación de la palabra.

Prácticas corporales-artísticas como prácticas políticas: ¿qué transforma el arte transformador?

Las discusiones que hemos detallado respecto al V ECART tienen una estrecha vinculación con debates actuales acerca de las posibilidades del arte como vector de transformación social en la búsqueda de sociedades menos desiguales y de modos de vida más igualitarios. Las discusiones sobre las relaciones posibles entre arte y política (en sus múltiples variantes, tales como las problematizaciones sobre la politicidad del arte, sobre arte y transformación social, sobre creación artística y emancipación, o sobre *artivismo*, entre otros aspectos del debate) tienen una extensa historia cuyo recorrido excede los límites de este capítulo pero que, sin embargo, podemos sintetizar en un número acotado de posiciones. Aunque estos posicionamientos son permeables, con distintos matices y con complejas posibilidades de combinación, a fines analíticos podemos distinguir un número acotado de maneras de concebir la politicidad de la práctica artística y sus potencialidades transformadoras.

En primer lugar, la perspectiva según la cual se entiende a la práctica artística como una forma creativa de la acción política y como una escenificación o puesta en escena de una construcción política que excede los límites del arte. En un aspecto, esto lleva al problema de las vinculaciones entre arte y vida, a la indisolubilidad del vínculo arte-sociedad y a la diferenciación de la esfera del arte con respecto a otras esferas. Aunque el arte, como otras esferas de la sociedad, debe ser considerado parte del conjunto del proceso social (Williams, 2003), pueden identificarse elementos específicos en la esfera del arte, en un determinado momento histórico de una determinada sociedad, que tiene un modo de producción y productos específicos, es decir, no es meramente un reflejo de una totalidad sociocultural. El arte, entonces, aunque está claramente relacionado con las otras actividades y esferas sociales, puede expresar ciertos elementos de la organización social que sólo podrían

haberse expresado de ese modo (Williams, 2003). El arte ofrecería un lugar de enunciación y un modo discursivo que, por un lado, ofrece información sobre la vida política y, por otro, es el ámbito en el cual se generan discursos políticos de un tipo particular; pero, no obstante esto, se considera que arte y política son campos separados que, desde esta diferenciación, pueden influirse el uno al otro. Pueden encuadrarse aquí, por ejemplo, las *performances* e intervenciones artísticas que tienen lugar en el contexto de manifestaciones y todo tipo de acciones de protesta en el espacio público, que, lejos de ser una mera ilustración de las luchas, refuerzan y comunican tales luchas en otros lenguajes.

En segundo lugar, la perspectiva que concibe la potencia política del arte en tanto ligada de manera prevaeciente al contenido de sus productos, en términos contestatarios o confrontativos, de denuncia de condiciones de opresión y desigualdad. De acuerdo con esto, la politicidad del arte es tal en la medida en que sea parte de una práctica de resistencia abierta y oposición en un contexto de relaciones de poder. Esto podría tomar la forma de discursos políticos articulados en los términos en los que entiende a la potencialidad transformadora del arte en la acepción del párrafo anterior, como la forma de validación, visibilización y reactivación de lugares de enunciación subalternos, invisibilizados o sojuzgados, poniéndolos en escena como manera de afirmación de ciertas identidades, ciertas comunidades o ciertas formas de vida. Está aparejada aquí una concepción de politicidad encuadrada en una intervención en el espacio político por medio de la confrontación entre fuerzas sociales que busca subvertir un orden represivo, en el cual el arte lograría intervenir siempre y cuando tome un lugar explícitamente en tal confrontación. Aquí también el arte es el lugar donde se articulan de manera particular formas discursivas confrontativas y transformadoras que se gestan (o pueden gestarse igualmente) en otros ámbitos de la vida social. Una práctica de intervención política con recursos artísticos elaborada desde este encuadre se ocuparía, por

caso, de traducir a un lenguaje artístico esos discursos y los proyectos asociados con ellos, o de poner en escena identidades, representaciones o experiencias relativamente silenciadas o negativizadas.

En tercer lugar, la perspectiva según la cual la potencialidad transformadora del arte reside justamente en la manera particular en que realiza un trabajo sobre y en el mundo, en la relación con otros/as y con el entorno, y los modos de producción particulares que el arte propone. De acuerdo con esto, las reglas del arte posibilitan o potencian formas de organización, de agencia y de intervención sobre el mundo que son en sí mismas transformadoras, ya que son transformadoras sus dinámicas. En este sentido, el arte podría generar espacios que, aunque no se presenten como abiertamente confrontativos o no se articulen en discursos políticos reconocibles desde otras esferas, se tornen lugares de transformación individual y colectiva mediante la generación y puesta en acto de determinadas formas de relación. Así, una práctica de intervención política realizada a partir de este encuadre estaría centrada en la generación de espacios donde se pongan en circulación saberes propios del arte, pero donde se exalte sobre todo la existencia de tal espacio de intercambio en sí mismo.

En cuarto lugar, la perspectiva según la cual el arte es político porque puede configurar nuevas formas de sensibilidad y tiene capacidad transformadora porque permite imaginar (y probar) otros mundos posibles. El contacto con las formas estéticas, estilísticas, sensibles y afectivas que son parte de diversos productos y prácticas artísticas, pueden producir transformaciones que tienen que ver con el curso mismo de la performance, moldeando experiencias y corriendo los bordes de aquello que se considera experienciable. El arte puede constituirse así en un proceso de formación artística, política y afectiva, en el curso del cual se transforman las vidas. Las producciones artísticas pueden, así, adquirir un carácter político cuando rompen con el normal funcionamiento del régimen de la sensibilidad

(Rancière, 2005). En este orden, la posibilidad transformadora de una práctica artística y su dimensión política, residirían precisamente en su misma poética. En una derivación de este posicionamiento, se afirma que poner el cuerpo en relación con una práctica artística y pensarse a través de ella de nuevas formas, permite ampliar las posibilidades de agencia y, con ella, las capacidades para hacer cosas con el mundo. Esto no podría ocurrir sin una tendencia a democratizar los cuerpos, en la búsqueda de que las diferencias no operen como factor de distinción.

Como adelantamos en el apartado anterior, a la luz de las discusiones que tuvieron lugar en el marco del VECART es posible enumerar una serie de problematizaciones que indican el estado actual en el que se encuentra el debate sobre arte y transformación social en el contexto local y en vinculación con experiencias de investigación empírica y de procesos de intervención social concretos. Las discusiones a las que me he referido en el apartado anterior pueden sintetizarse, en articulación con los marcos conceptuales anteriormente reseñados, en cuatro vías de aproximación que abren, cada una, un conjunto específico de preguntas.

Una primera cuestión reside en cuál es el ámbito en el cual, en el campo del arte que se entiende como transformador, la politicidad tiene lugar: ¿el sentido político de una determinada práctica corporal artística está en la práctica en sí, es decir, lo que es transformador es realizar una determinada práctica, acceder a ella, tornarse productor de una práctica o hacer efectivo el derecho de hacer el propio arte?, ¿o su sentido político está en habilitar un espacio social en el cual se propician y se prueban formas de relación social más igualitarias (entre los sujetos y entre los sujetos y los objetos y procedimientos artísticos)?

Una segunda cuestión, en estrecha relación con la anterior, reside en la pregunta por cuáles son las prácticas que podrían caracterizarse como transformadoras: ¿lo transformador es la efectivización de derechos de acceso al arte, de hacer arte, de relacionarse con el arte o de expresarse

mediante el arte? ¿o lo transformador es justamente participar en aquellos espacios, probar otros modos de relación, experimentar otras maneras de estar en el mundo?, o también, ¿lo transformador es el discurso de cierto arte, lo que mediante él se enuncia y lo que él puede provocar en el contexto social?

Una tercera cuestión reside en cuáles son las direcciones que toman distintos grupos y colectivos que se plantean como objetivo la transformación social: ¿tal transformación se dirige a revisar las propias prácticas artísticas, su localización social, su protección por parte de entidades estatales, su relación con el campo del arte, con los sentidos legítimos sobre el arte o con los espacios donde las formas de arte tienen lugar?, ¿o la transformación se dirige a la mejora en las condiciones de vida y la propiciación de relaciones sociales más igualitarias (de los sujetos entre sí, de los sujetos con el mundo, de las prácticas con el mundo y de los sujetos con prácticas específicas)?

Una cuarta cuestión reside en el sentido en el cual tal propósito de transformación opera de hecho, es decir, cuáles son los efectos que se han podido detectar mediante la apelación a prácticas corporales-artísticas que buscan mejorar las condiciones de vida y producir relaciones sociales más igualitarias: ¿se busca producir una torsión en el entramado de desigualdades estructurales, con el uso del arte como recurso para lograr esto, ya sea minimizando los efectos de la desigualdad en los individuos, maximizando sus capacidades políticas o proponiéndose como instrumento para luchas políticas de otros tipos?, ¿o se busca producir una transformación a nivel de las vidas, de las expectativas ya las experiencias cotidianas, mediante la posibilidad de imaginar y experimentar nuevos mundos posibles con el recurso al arte?

Esto plantea (sobre todo a nivel del diseño, implementación y evaluación de políticas culturales) el problema de la medición de tales efectos o la cuantificación de su impacto, lo cual no siempre es posible, dados sus micro-resultados y

su carácter cualitativo. Es obvia la imposibilidad de contar con elementos contra-fácticos directos que permitan dilucidar cómo serían las vidas si no hubieran pasado por las prácticas corporales-artísticas por las que pasaron. Aun así, nos aventuramos a afirmar que, más allá de tener el potencial de lograr articularse en acciones de mayor escala, tanto en luchas por la redistribución como en luchas por el reconocimiento (Fraser, 2006), la dimensión microscópica que suelen tomar estas transformaciones tiene un impacto transformador en las vidas concretas. El impacto transformador del arte en las vidas que toca, opera en las vidas, en las trayectorias, produciendo torsiones en las maneras de verse a sí mismo/a, en las maneras de vincularse con el propio cuerpo, con otros/as, con el mundo. El arte puede contribuir, en suma, a la democratización de la vida y de los cuerpos, al corrimiento de las fronteras entre quiénes están adentro y quiénes están afuera de las fronteras de lo visible, a alterar un orden desigual y a producir, con la acumulación de pequeñas rupturas, mundos habitables para todos y todas.

Bibliografía

- Anderson, B. (2014). *Encountering affect. Capacities, apparatuses, conditions*. Durham, UK: Ashgate.
- Dubet, F. (2015). *Por qué preferimos la desigualdad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fraser, N. (2006). *¿Redistribución o Reconocimiento? Un debate Político-filosófico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona.
- Reygadas, L. (2004). "Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional". *Política y Cultura* (22). Xochimilco: Universidad Autónoma Metropolitana. Pp. 7-25.
- Williams, R. (2003). *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Los dirigentes de asociaciones deportivas, el deporte y la inclusión social/primera parte

CARLOS CARBALLO (FAHCE-UNLP)

Introducción

Este capítulo reconoce su origen en la tesis en curso con la que aspiro a alcanzar el grado de doctor en ciencias sociales, cuyo título provisorio es “Sacar a los pibes de la calle. Un estudio sobre los discursos acerca del deporte y la inclusión social de los dirigentes de asociaciones deportivas (DAD) del fútbol, el básquetbol, del vóleibol, del rugby y del hockey infantil y juvenil y de los funcionarios municipales de deporte (FMD) en el Gran La Plata, 2014-2018”.

En esta oportunidad, el foco está puesto en los dirigentes de asociaciones deportivas (DAD), cuyas entrevistas en profundidad han sido realizadas, transcritas, editadas y analizadas, contando con el uso del programa ATLAS.ti. Todas las categorías nativas de los entrevistados han sido agrupadas en cinco grandes títulos: a) recorridos biográficos de los DAD, b) temas secundarios emergentes (expuestos por los DAD espontáneamente por fuera de la pauta de entrevista), c) encuadres conceptuales realizados por los DAD, d) debates en torno al crecimiento de la práctica deportiva y e) crecimiento deportivo, inclusión e integración. Este agrupamiento sigue la lógica de lo general a lo particular y de lo periférico a lo central, en lo que refiere al problema que aborda la tesis: lo que dicen los DAD y los FMD respecto al deporte federado y su incidencia en la inclusión e integración en clave de clase y género.

Dada la extensión de este material —que incluye en cada grupo una cantidad variable de categorías de análisis, los diferentes fragmentos de entrevistas y sus correspondientes análisis— he decidido llamar a este trabajo “primera parte” y concentrarme en los tres primeros grupos (recorridos biográficos, temas secundarios emergentes y encuadres conceptuales realizados). Espero contar prontamente con alguna oportunidad para publicar los análisis restantes, del mismo modo que el estudio realizado sobre los otros informantes clave de la tesis, los funcionarios municipales de deporte (FMD).

Finalmente, para completar esta introducción, creo necesario aclarar las razones por las cuales fueron seleccionados los informantes. En trabajos anteriores, en el contexto de la actividad que como investigadores desarrollamos en la FaHCE, pudimos establecer a través de un censo cuáles eran los deportes con mayor cantidad de practicantes en condición de federados en el ámbito del Gran La Plata (partidos bonaerenses de La Plata, Berisso y Ensenada) en el segmento de la población comprendido entre los 10 y los 17 años. El resultado se inclinó de manera ostensible a los deportes de conjunto (más del 95% de los varones deportistas en esas edades en la región practican deportes de conjunto; y, en el caso de las mujeres y cerca del 75% de las federadas). De todos los deportes de conjunto practicados en forma federada en la región se excluyeron dos, handball y cestobol, pues en cada uno de ellos sólo una entidad deportiva tenía equipos en circuitos de competencia oficial. Con lo cual, la lista se limitó a cinco deportes con una altísima tasa de representatividad local: fútbol, rugby, hockey, básquetbol y vóleibol. Por esa razón fueron entrevistados los principales dirigentes (presidentes) de asociaciones locales —en el caso de que existan— o regionales —cuando los equipos de la región participan de torneos en un “territorio deportivo” más amplio dada la ausencia de asociación local—. Entre los primeros se puede contar a los DAD del fútbol (tanto la asociación local oficialmente

incardinada a la AFA —LAPF—, como los dirigentes de las dos ligas infantiles independientes más antiguas —LISFI y LIFIPA—, del básquetbol —ApdeB— y del vóleibol —ARVA—; entre los segundos se debe reconocer a los DAD del rugby —URBA— y del hockey —AHBA—. Las entrevistas fueron llevadas adelante entre diciembre de 2017 y marzo de 2018 en las ciudades de Buenos Aires, La Plata y Ensenada.

Categorías de análisis correspondientes a los DAD

Recorridos biográficos de los DAD

a) *“Tengo capacidad de organización”*

La dirigencia deportiva: mezcla de profesión y vocación

Se puede reconocer una vinculación entre la formación profesional de los dirigentes y los modos de pensar la gestión. Hablar de “formación profesional” engloba tanto a aquellos que se formaron académicamente (arquitecto, como el caso de Roberto de AHBA; veterinario, como el caso de Andrés de URBA) como a quienes se desempeñaron profesionalmente como deportistas (rentados) y realizaron un proceso no formalizado de capacitación (como lo demuestra Pocho de APdeB).

Esa vinculación se pone en evidencia en modos de pensar la gestión que están ligados a planificación estratégica, a objetivos, a conocimiento de datos estadísticos, etc.

b) *“Andá con los muchachos...”*

La dirigencia deportiva: amistad, pertenencia y referentes

A pesar de lo señalado en el apartado anterior, prevalece una cuestión de índole “vocacional” o “amateur” en la llegada a la dirigencia (primero en los clubes, luego en las asociaciones). Este “amateurismo dirigencial” no sólo se expresa en el carácter *ad honorem* de la función, sino en una pasión

o impulso a participar ligado al afecto por la institución, el acompañamiento de los viejos amigos, la voluntad de hacerse cargo.

La trama de amistades, de verdaderas fraternidades masculinas, de historias de fidelidades y lealtades, se extiende también a otros dirigentes que no exhiben una formación profesional, ni académica, ni técnica, ni tampoco informal. Es decir, el “amateurismo dirigenzial” comprende tanto a aquellos dirigentes que son profesionales y tal vez gocen de un pasar económico favorable y de prestigio en el ámbito laboral, como a quienes vienen de otros oficios (tal es el caso de Silvio de LISFI —remisero— y de Genaro de LIFIPA —taxista y mecánico retirado—). Los casos que se mencionan, además, comparten otras dos características: la referencia territorial al barrio y, en especial, al club de barrio; el haber llegado a la liga y no haberse ido nunca más.

Tal vez la historia de Esteban de ARVA sea algo diferente: en su caso, su paso como jugador por diferentes clubes con diferentes entrenadores, le proporcionó una experiencia más ligada a esos referentes, grandes nombres dentro del vóleybol (entrenadores y jugadores mayores que él devenidos en entrenadores).

*c) “El responsable de que sea yo hoy dirigente es mi hijo”
La dirigenzia deportiva: el club como experiencia familiar*

Pocas cosas resultan tan recurrentes entre las expresiones de los dirigentes de asociaciones deportivas como las referencias a los padres, a los hijos y a la familia en general. Quien fue deportista, probablemente lo haya sido de la mano de un padre deportista; y cuando ese deportista se convierte en padre, repite el ritual con sus hijos. El acompañamiento de los hijos en su vida deportiva muta en diferentes formas de reinserción: entrenador, árbitro y, por supuesto, dirigente. Estos comportamientos se refuerzan en el reconocimiento del club como una extensión del

entorno familiar: una segunda casa, una familia ampliada. Se puede reconocer, primero, la mano del padre (o del hermano mayor).

Pero, tal vez sean los hijos quienes más inciden en iniciar una carrera dirigencial no planeada ni prevista. En algunos casos, los hijos deportivamente exitosos parecen reforzar el proceso descrito. Por último, existen referencias al carácter familiar del deporte, a la vida de club como una ampliación de la experiencia familiar (e, inclusive, la vida de club y los compromisos deportivos como algo que condiciona fuertemente la vida familiar).

d) "El mundo es público-privado"

La dirigencia deportiva: entrever los contactos entre lo público y lo privado

Entre los dirigentes que pueden etiquetarse como "profesionales" existe una mención recurrente a la alianza estratégica entre el sector público (estatal) y el privado, la cual resulta curiosa siendo que se trata de representantes del sector público no estatal (asociaciones civiles sin fines de lucro, tercer sector o también, ONGs). Sucede con los DAD de URBA, AHBA y APdeB.

e) "Si uno no tiene participación, los espacios se ceden"

La dirigencia deportiva: algo de continuidad, algo de ruptura

Lo fraterno y lo leal puesto de relieve en los puntos precedentes no implica en todos los casos una llegada a la dirigencia libre de conflictos. Existen historias en las cuales, el paso a la vida dirigencial es "natural" y fluido, como una forma de colaboración con la institución, con continuidad de procesos, como sucede en los casos de los DAD de URBA y ARVA.

Otras veces, el acceso a la dirigencia se produce a través de una puja, del conflicto y del ansia de transformación. La colaboración queda eclipsada por la confrontación. Así sucede con los DAD de AHBA, APdeB y LAPF.

f) *“Yo siempre fui capitán de mi equipo”*

La dirigencia deportiva: liderazgos en la cancha que continúan

Otra característica que puede encontrarse en varios dirigentes de asociaciones deportivas es el liderazgo. Ese liderazgo remite, generalmente, a su vida como deportistas activos: capitanes de equipo, coordinadores de asociaciones de deportistas profesionales, etc. Se puede comprobar en la historia de los DAD de URBA, APdeB y LAPF.

g) *“Yo me siento muy respaldado, me siento muy reconocido”*

La dirigencia deportiva: de reconocimientos y desafíos

Otra característica que puede observarse con relativa facilidad entre los dirigentes deportivos —aunque no siempre se la llame por su nombre— es la necesidad de reconocimiento. Tarea fundamentalmente *ad honorem*, la dirigencia se sostiene y se alimenta moralmente en esa aprobación de los demás. Se aspira a ser reconocido por el trabajo, por los logros y por los desafíos asumidos.

La satisfacción por los logros obtenidos merece una mención aparte. No siempre son ordenadas esas narraciones —en tiempo y en magnitud—. No obstante, el orgullo que emana de su enumeración es una forma de autoconfirmación de la misión asumida.

h) *“Estoy dejando parte de mi vida”*

La dirigencia deportiva: de pesares y costos personales

Los costos personales asumidos explícitamente por los dirigentes deportivos rara vez aludan a la cuestión económica. Aumento del estrés, exceso de responsabilidad, pérdida de tiempo familiar y personal, falta de comprensión por

parte de ciertos sectores, necesidad de ser paciente, cansancio por ser objeto de críticas, son algunas de las figuras mencionadas.

Temas secundarios emergentes (expuestos por los DAD espontáneamente por fuera de la pauta de entrevista)

a) *“Esto es ad honorem; esto es poner, poner, poner...”*
Polémicas en los debates en torno al deporte amateur y el deporte profesional

A pesar de que no constituye un tema de la entrevista, la tensión entre amateurismo y profesionalismo surge con alguna frecuencia. El deporte amateur es visto como la práctica natural de los clubes, y los clubes como la base institucional propia de esa práctica. En este entorno, se percibe a la masa de voluntarios (el voluntariado) como un valioso capital y, a partir de esta percepción, el voluntarismo se naturaliza como modo de acción.

El amateurismo salta el cerco de la práctica deportiva propiamente dicha para instalarse también como el modo de la práctica dirigencial. El sostén de ese amateurismo dirigencial es la pasión y la profunda identificación con el club, primero, y con la asociación, después.

Al deporte profesional —al cual se considera, en general, una práctica minoritaria— no se lo descalifica, sino que se lo encuadra en una perspectiva de plan de negocios, con la circulación de marcas, empresas y criterios empresariales. Es otro campo. No obstante, uno de los entrevistados —que, coincidentemente, practicara de modo profesional el deporte en su época de deportista— adopta los criterios del modelo de negocios de las empresas, en especial para pensar gerencialmente la gestión deportiva.

En los casos de los dirigentes de rugby y hockey aparece una mirada mixta, una suerte de modelo intermedio: se alude a un “mundo público-privado”, una

forma en que estado y empresas pueden colaborar para el desarrollo del deporte. No obstante, el modelo binario subsiste: las niñas, los niños y las y los jóvenes, es decir, el deporte formativo, están en el club, en ese entorno institucional; por su parte, la alta competencia y el profesionalismo, se conducen por otro carril, apostando a becas y planes de desarrollo, y a un mayor flujo de recursos económicos después de los 18 años (alto rendimiento).

b) "En la Argentina es muy interesante la estructura de los clubes, es casi única"

Coincidencias en los debates vinculados a los clubes como estructura de la práctica

Como se señalara en el punto anterior, los clubes son considerados la base institucional natural de la práctica. Esta coincidencia es tan amplia que se menciona aun cuando no se les consulte por ella; y, además, se extiende a las federaciones (organizaciones de segundo orden que agrupan a los clubes que practican un mismo deporte) como célula básica.

Algunos que han tenido la posibilidad de viajar y comparar con modelos de organización y gestión de otros países (rugby y hockey) se animan a establecer que este modelo de club (sociedad civil sin fines de lucro) en la base de la práctica es muy propio de Argentina.

Lo dicho en el párrafo anterior puede identificarse como una de las razones probables de la escasa o relativa importancia concedida al deporte profesional (con la excepción mencionada del dirigente de básquetbol y la posición intermedia asumida por los dirigentes de rugby y hockey, que establecen una unidad entre lo público y lo privado).

c) *“Fíjate la demencia, la energía. ¿Quién mueve 10.000 tipos gratis, todos los días?”*

Amplia valoración del voluntariado (y del voluntarismo)

Otro de los temas que surgen espontáneamente sin necesidad de plantearlo es el de la fuerza del voluntariado, verdadero orgullo en muchos casos. Es prácticamente unánime la valoración positiva del voluntariado y el reconocimiento de éste como sostén de la práctica deportiva en las disciplinas más variadas y de conformación social más diversa (fútbol, voleibol, rugby y hockey).

Ese voluntariado es la expresión visible del compromiso asumido por jugadores y padres (10.000 voluntarios en la URBA o las Leonas sirviendo la comida en un encuentro de infantiles).

Pero también, el voluntariado es percibido como (y extendido a) una forma de gestionar ligada al voluntarismo. El voluntarismo —sobre todo en su dimensión individual— es visto como una actitud imprescindible para gestionar y hacer crecer al deporte: trabajar a pesar de contar con pocas jugadoras y tener paciencia, organizar rifas, etc. Hasta la confrontación política puede ser considerada un gesto de autoafirmación voluntarista antes que una construcción colectiva.

d) *“Yo tengo ahí las premisas de las grandes empresas”*

Escasa mención a propósito de la participación de las empresas

La incidencia del modelo empresarial es baja, dado que uno solo de los casos (básquetbol) menciona a las empresas que patrocinan o auspician la práctica y cuáles son las expectativas que depositan en la asociación al hacer sus aportes. Esas expectativas —que coinciden con los valores del dirigente— pasan por la continuidad de dirigentes-referentes y políticas institucionales. Se trata de una auténtica coincidencia aislada, puesto que el dirigente en cuestión es el único

que ha practicado deporte en forma profesional y tiene un empleo en la actualidad que consiste en la representación de deportistas en una compañía internacional.

Las empresas o el modelo empresarial de gestión deportiva no son mencionados por los otros dirigentes (inclusive por aquellos que ponderan la vinculación público-privada, como en el caso del rugby y el hockey).

e) *“Más ves, más te asustás”*

Escasos y poco coincidentes aportes sobre la incidencia del riesgo físico en el acercamiento o permanencia deportiva

En ciertos deportes se alude —sin mediar consulta por parte del entrevistador— al factor riesgo físico como posible causa del mayor o menor crecimiento en la disciplina. Pero, mientras en una disciplina se lo desconsidera, pues la tasa de lesiones se considera estadísticamente baja (hockey) —aunque se mencionen fracturas de cráneo—, en otro caso se lo atiende como el principal factor de estancamiento o decrecimiento en la cantidad de participantes (rugby), aludiendo a un juego que en la actualidad se hecho más duro y que podría atemorizar a las madres.

El riesgo físico en términos de lesiones es omitido por los demás dirigentes (aún en deportes de contacto como el básquetbol y el fútbol).

Encuadres conceptuales realizados por los DAD

a) *“La [federación nacional] era súper conservadora y súper unitaria...”*

*“La regionalización está muy mal hecha en el país (...) tiene más que ver con una cuestión política que con una cuestión deportiva”
Convergencias en los debates en torno al encuadre político y político-institucional*

Entre las opiniones convergentes relativas al encuadre político-administrativo se destacan las críticas al centralismo porteño y a las formas de regionalización, que van de la

mano con la cierta defensa del modelo de práctica amateur. No en vano, esto aparece en deportes tradicionalmente no profesionales (rugby y hockey) y cuyos dirigentes ocupan también posiciones más regionales que locales (toda el área metropolitana).

En una perspectiva más ligada a posicionamientos o prácticas políticas, aparecen también críticas al conservadurismo y al anacronismo de ciertos dirigentes, como así también al autoritarismo y a la falta de diálogo (rugby y fútbol).

Del mismo modo, en todas las ligas del fútbol (incardinadas a AFA o independientes) se privilegian ideas relativas a la modernización de sistemas de información y comunicación (LAPF, LISFI) y prácticas igualitarias (expresadas en la tradición de entregar premios a todos los participantes)

Otra idea convergente que atraviesa a diferentes dirigentes alude a hacer una apuesta de carácter institucional a los jóvenes como renovación política (APdeB, LIFIPA).

Finalmente, coexisten diferentes posiciones ligadas al papel del estado: la posibilidad de contar con un Ministerio para el deporte, acompañado de un mayor presupuesto estatal para el deporte; la convicción de que el Estado debe tener iniciativa en las políticas deportivas y debe planificar, abandonando la improvisación o el uso del recurso de “tapar baches”; la necesidad de que el Estado apoye con logística y ciertos gastos (AHBA, APdeB, ARVA, LIFIPA).

b) “Los clubes sacan a los chicos de la calle: mentira”

“Lo nuestro es contención y laburo social”

Divergencias en los debates relativos al encuadre político y político-institucional

Entre las definiciones políticas “de trazo grueso” y las responsabilidades institucionales vinculadas a ellas, también existen divergencias, si no de sentido, al menos estratégicas. Es lo que se presenta cuando se pregunta respecto de la inclusión y el papel de las asociaciones y los clubes. En un

extremo del arco se responde que ese es un problema primario del Estado: se vota representantes para que diseñen y pongan en marcha políticas de desarrollo social; entre tanto, a los clubes les corresponde abrir sus puertas para recibir a las niñas, los niños y las y los jóvenes que se acerquen al deporte gracias al impulso del Estado. Se sostiene sin ambigüedades que el deporte no saca a los chicos de la calle (APdeB).

Por su parte, otros dirigentes —que provienen de distintas ligas del fútbol— aluden a que, en realidad, la inclusión es una tarea primaria del deporte, de las asociaciones o de los clubes. Por momentos hablan de contención (LAPF); y otras veces refieren a cuestiones estatutarias, como los objetivos que indican que el sentido de la liga es favorecer el desarrollo integral de los niños (LISFI). De modo tal vez más tangencial, desde otra liga se menciona la necesidad de ser tolerantes con las instituciones con más dificultades económicas, dándoles prioridad o condiciones momentáneamente especiales; inclusive, se menciona la idea de “compensar”, conscientes de la desigualdad entre los clubes en materia de recursos (LIFIPA).

c) *“Si mejora la Liga, está mejorando tu club”*

“Nosotros con los chicos no queremos política”

Dispersiones en los debates vinculados al encuadre político y político-institucional

Cuando los DAD se alejan del cuestionario y comienzan a expresar sus intereses y sus posiciones en torno a lo político en general y a lo político-institucional en particular, comienza a abrirse un abanico de temas casi interminable en cuanto a su enumeración y de muy diversos calibres en orden a importancia, generalidad o incidencia en la gestión cotidiana.

Por un lado, un DAD acepta que toda representación institucional no es total sino es sectorial (URBA), a la par que otro (LISFI) reconoce la necesidad de aumentar

la cantidad de representantes presentes en reuniones a fin de dotar de representatividad y legitimidad a las decisiones adoptadas.

La presencia del mundo político, de ideologías manifiestas, y su contacto con lo deportivo no es un ítem que recorra transversalmente a todos los DAD. Por una parte, un dirigente hace referencia a los jugadores desaparecidos/asesinados de su club y a la radicalización política en los 70 —es un caso prácticamente único en el deporte argentino, con veinte deportistas víctimas del terrorismo de estado—; por otra, otro DAD menciona su trabajo con un intendente vecinalista proveniente del socialismo, se posiciona en la historia argentina y reconoce el carácter laico y políticamente libertario del club que procede. En una posición más refractaria, un dirigente de una liga de fútbol independiente rechaza la política, no quiere que se mezcle con el fútbol y con los niños.

No les falta a los DAD contacto más o menos fluido con el mundo político y los funcionarios del área deporte. Pero, a la vez que se sienten incómodos en los cabildeos políticos, reconocen la necesidad de articular alianzas estratégicas y potenciales entre las asociaciones y el Estado (Ministerio de Desarrollo Social y subsidios, regularización institucional, criterios y transparencia en la distribución de recursos).

Otro conjunto de opiniones tienen sentido —aunque por su dispersión y naturaleza sigue siendo de enorme amplitud y desigual densidad— en las cuestiones que hacen a un complejo que podríamos denominar “salud institucional”: respeto por periodos de gestión regulares y renovación periódica de autoridades, continuidad de políticas y personas; involucramiento con la dimensión institucional del deporte; garantía para empresas; mejorar la asociación para mejorar los clubes; respeto a los reglamentos; atención a las entidades antes que a casos personales; apoyo a las entidades en orientación e infraestructura; ampliación de la revisión médica de los niños y control de los antecedentes penales de los delegados; control de situaciones

con delegados muy competitivos; acompañamiento de los clubes grandes y de los chicos para asegurar la inclusión que es estar por la niñez; etc.

d) *“El tema de género está muy complicado”*

Dudas y sospechas en los debates asociados al encuadre de género

Los deportes seleccionados ofrecen un panorama diverso también cuando se los enfoca desde una perspectiva de género. Así, en la región del Gran La Plata, el hockey y el vóleybol son practicados por niñas y jóvenes mujeres en amplia mayoría respecto de los varones, mientras que esta proporción se invierte casi simétricamente en el caso del fútbol y el básquetbol.

Sólo el rugby sigue siendo practicado exclusivamente por varones en forma federada entre los 10 y los 17 años (se está extendiendo, aunque lentamente en la región, la práctica de la modalidad *seven a side*, pero a partir de los 18 años). Por su parte, el básquetbol femenino está experimentando un importante crecimiento en los últimos tres años gracias a la implementación del programa Junior NBA —patrocinado directamente por esa poderosa asociación estadounidense—, que se lleva adelante en escuelas públicas con niñas y niños no federados y comienza a reclutar niñas para los planteles femeninos de los clubes de la APdeB. También en estos últimos tres años se ha incrementado enormemente la cantidad de niñas y jóvenes mujeres que se acercaron al fútbol a partir de la apertura de categorías femeninas en una de las ligas infantiles independientes más antigua de la ciudad (LIFIPA). Este movimiento coincide con la apertura de fútbol femenino (juvenil y mayores) en la liga de fútbol oficialmente incardinada a la AFA (LAPF).

En el caso del hockey, se reconoce como un avance de que el deporte haya dejado de ser “de nenas” y se haya expandido hacia los varones. Pero —y a pesar del reconocimiento internacional de Las Leonas, bastante anticipado, inclusive, respecto de Los Leones— persiste la cuestión de la diferencia en cuanto a la potencia física, que se traduciría también en diferencias de calidad y contundencia, al afirmar que se trata de dos deportes diferentes (el masculino y el femenino).

Si bien se ha hecho referencia al crecimiento del fútbol femenino, las resistencias a incorporarlo no se han retraído completamente. En una de las ligas infantiles independientes, el “conflicto” suscitado a partir de una niña que entrenaba en un club con varones, se “solucionó” permitiéndole entrenar, pero sin ser incluida en la planilla para los partidos. La circunstancia parece “salvarse” reconociendo que otros ya se hacen cargo de la demanda y evaluando la posibilidad de dictar un curso sobre género.

La actitud refractaria a la inclusión de mujeres en la liga se refugia en argumentos de orden material, los cuales, si bien son reales, revelan una postura posibilista. Dicho de otro modo, se pone el foco en la dificultad antes que en la oportunidad. Es decir, no hay fútbol femenino porque falta infraestructura (vestuarios, canchas). Se admite que el “tema de género” está muy complicado, no tanto con las más pequeñas, y se argumenta que la incorporación de niñas es para no complicar a los clubes con menos posibilidades.

Mientras tanto, en otra liga infantil independiente de fútbol, el DAD se muestra satisfecho por la integración social de las niñas y jóvenes. Coexisten en la misma liga diferentes clases sociales, lo cual no implica la ausencia de prejuicios fuertemente instalados.

e) *“El deporte en sí genera buenas personas, valores: solidaridad, compromiso, responsabilidad”*

“Códigos mundiales: buen tipo, camaradería, queremos lo mismo, empujamos juntos”

Convergencias en los debates referentes al encuadre ético (valores y códigos)

Otro de los temas que abordan los DAD a la hora de establecer encuadres conceptuales remite a la dimensión de la ética, lo que suele traducirse en términos de “valores” o “códigos”. En este sentido resulta interesante observar que la alusión es totalmente transversal.

Así, el rugby es definido como “un juego de valores” (URBA), mientras el básquetbol promueve obras de teatro (“Encstando valores”) y difunde videos que estimulan la cooperación y que instan a respetar a la niñez (APdeB). Por su parte, el fútbol apoya acciones de cooperación entre clubes y también apuesta a la difusión en los medios de los resultados deportivos, pero también de las acciones solidarias. Y sentencia, en consonancia con el básquetbol, que los niños son niños y no *cracks* en miniatura (LISFI).

Con un poco más de precisión respecto de cuáles son los alcances de esos valores, en el rugby se habla de camaradería, de “empujar juntos”, de disciplina (URBA). A su vez, el hockey produce videos que transmiten una “cultura de valores”—que incluyen a la familia, el respeto por las reglas, la confección de un código de ética deportiva, la contención de la violencia, la prevención antes que la punición, el apego a la disciplina—(AHBA). Por parte del vóleibol, se afirma que el deporte incluye e integra porque forma buenas personas a través de la solidaridad, el compromiso y la responsabilidad (ARVA).

f) *“Porque, en definitiva, yo no sé qué es un código. Pero todos entendemos de qué se trata”*

“Nos involucramos en lo social porque tenemos un rédito en lo institucional”

Dispersiones y equívocos en los debates relativos al encuadre ético (valores y códigos)

Pero también, por momentos, la referencia a “valores” o “códigos” es imprecisa, como si se tratase de una muletilla aprendida y repetida, una suerte de sobreentendido compartido, pero vacío de contenido o de contenido indefinido. Queda abierto así un espacio a la ambigüedad y la elipsis.

En ese contexto, no siempre resultan contundentes afirmaciones que sostienen que interesa tanto formar gente como salir campeón o que el descenso es una dificultad que hay que ver como oportunidad (URBA). Tampoco resulta convincente afirmar que el deporte saca a los chicos de otras actividades que no les son propias, sin identificarlas; o que las jugadoras y los jugadores de los seleccionados prestan atención a los más pequeños, como si tal cosa fuese valiosa en sí o como si la comparación con deportistas ultra exitosos y famosos fuera pertinente (AHBA).

Alguna expresión por parte un DAD también invita a revisar el sentido de algunas acciones, como cuando se afirma que lo social trae rédito en lo institucional y que las empresas ponen dinero en campañas ligadas a valores. Este tipo de expresión pone en un terreno relativo las iniciativas de las asociaciones (APdeB).

La suposición de que la igualdad es un valor sostenido en la existencia de reglas comunes a todos es otro ítem de interés. Aunque resulte exagerado, es análogo a identificar la igualdad republicana ante la ley con la igualdad de posiciones sociales (APdeB).

Más allá de las razones expuestas, sin abandonar la dimensión de lo ético, existen consideraciones de menor calibre: recurrir a deportistas formados en el propio ámbito y no recurrir a formar equipos de plantel superior con jugadoras traídas de afuera; sancionar severamente a delegados

por malas conductas; afirmar cierto carácter “pedagógico” de las asociaciones (“enseñar a pescar”); propiciar reglas que obliguen a que todos los jugadores de la plantilla jueguen; hacer efectivo el compromiso con la escolaridad y la salud; sostener el principio de que todos los chicos son iguales; etc.

g) *“Yo creo que el deporte es un integrador. Pero en el fondo somos un deporte donde se compite, y lo que hay acá son distintos niveles de competencia”*

Respuestas a medida de cada deporte en los debates a propósito del encuadre socio-familiar. Rugby y hockey: los que están arriba

Por un lado, en los deportes tradicionalmente vinculados a las clases sociales más acomodadas, se reconoce que ha aumentado la diversidad en la composición social. Hay pocos clubes ricos y muchos que no cubren sus gastos (URBA) y se admite que se incorpora jugadoras y jugadores de los barrios a través de becas (AHBA).

No obstante, no se establecen con claridad las estrategias para la integración social que se le atribuye al deporte. Se ve como un avance el desarrollo del deporte en las villas, pero se atemorizan ante un sector social que claramente les resulta ajeno: “son bravos”, advierten (AHBA).

Por momentos, las estrategias para ampliar las fronteras de la práctica parecen contemplar las dificultades de los sectores sociales más vulnerables: que no tengan las mismas obligaciones; otras veces, esas mismas consideraciones pueden encubrir formas de segregación: que sus torneos de deporte reducido estén aparte y los maneje una fundación, puesto que la asociación nuclea clubes que están en regla (AHBA).

Se reconoce la necesidad de que exista una continuidad entre el deporte social y el deporte federado, pero no se establece cómo realizar el seguimiento ni cómo garantizar un sistema de promoción. Por otra parte, esa omisión deja abierta la cuestión acerca de que en las familias que tienen recursos, las jugadoras y los jugadores entran

directamente en el sistema deportivo formal y sólo en las familias con menos recursos hay que pasar por la antesala social o promocional.

h) "No he visto ni una mejora ni un deterioro en cuanto a la clase social"

Respuestas a medida de cada deporte en los debates en relación con el encuadre socio-familiar. Básquetbol y vóleibol: los que están en el medio

En un caso, se afirma que el crecimiento del deporte se da en todos los segmentos sociales, tras lo cual se afirma que predomina la clase media (APdeB). En otro, se sostiene que el deporte sigue muy afianzado en la clase media (no creció en otras clases), sector social en el cual los padres tratan de no quitar el deporte de su presupuesto. Asimismo, se admite que se triplicó la cantidad de clubes, pero no se modificó el mapa de la composición social (ARVA).

Un programa deportivo especial (Junior NBA) introducido en las escuelas estatales —lo cual implica el reconocimiento de que en las escuelas privadas las familias cuentan con otros recursos— es apreciado por la integración que produce. Se deduce de la expresión y de la aplicación del programa en escuelas públicas que el término integración alcanza a niños o niñas con alguna discapacidad, más que a niños y niñas de diferentes clases sociales.

i) "Yo tengo ya siete jugadores presos"

Respuestas a medida de cada deporte en los debates sobre el encuadre socio-familiar. Fútbol: los que están abajo

En el fútbol, los problemas a los que se hacen referencia son de muy diversa índole; pero en general, de manera implícita o explícita quedan al descubierto las dificultades socio-económicas.

Uno de esos temas es el de padres muy jóvenes con escasos recursos materiales y simbólicos, que juegan al fútbol y aspiran a que sus hijos pequeños lo practiquen como

ellos. En la misma liga, se asocia el aumento de la competitividad con las diferencias sociales: existen pocos clubes para chicos más acomodados, que son buscados porque tienen mejores resultados deportivos; y otros muchos para los más pobres. Se admite haber trabajado en forma conjunta con el banco alimentario de La Plata, lo cual es testimonio de ciertas carencias de las familias (LISFI).

Por otra parte, en otra liga infantil independiente, se destaca que hay más variedad en la composición social del fútbol femenino y que, en el fútbol masculino, se mantiene la misma composición social: mayoritariamente pobres, aunque existen casos de clubes con población más favorecida. En todo caso, se señala que las condiciones mejoraron (antes había que ir a buscar a los chicos a sus casas, bañarlos, darles de comer). El problema actual es que los padres ya no tienen plata para estar todo el sábado en el club y comprar comida y bebida y que, aunque las cuotas son baratas tampoco pueden pagarlas. Un caso de escala dramática lo constituye el hecho de constatar que hay ex jugadores de fútbol infantil hoy están presos por falta de acompañamiento familiar (LIFIPA).

*j) "No hubo un plan estructurado ni una convicción de la dirigencia. Eso es una asignatura pendiente"
Preocupaciones sociales que no logran articularse en acciones institucionales (en el marco de los debates respecto del deporte y el compromiso social)*

Las preocupaciones sociales no terminan de articularse en planes y programas (URBA). Se menciona el deporte en villas, se reconoce la necesidad de desarrollar el deporte social, pero con limitaciones que pueden encubrir contradicciones no resueltas a la hora de plantear estrategias (los casos ya mencionados de generar una fundación o una estructura separada y paralela que no genere integración

sino segregación). No obstante, se hace referencia explícita a la necesidad de “devolver” socialmente lo que se recibió del Estado (AHBA).

Un compromiso que gana terreno es el que se toma con la salud y la integridad física de los deportistas en materia de promoción y prevención de la salud de los jugadores de rugby y fútbol (URBA y LISFI), que también se amplía a la responsabilidad por alentar la escolaridad, garantizar la alimentación y promover la responsabilidad de los delegados de fútbol (LISFI).

Otra inquietud presente en el horizonte de los DAD —que se puede entender como una marca de responsabilidad social— es que los entrenadores de los más pequeños tengan la misma capacitación que los de las categorías más competitivas (APdeB). En un sentido similar, crecer de manera equilibrada, manteniendo la calidad institucional e incorporando diversas realidades sociales es percibido como un aporte a la comunidad en el sentido de la inclusión (LAPF). En general, el mundo del fútbol se autopercibe como sensible a las necesidades sociales: aunque el estado no ayude ni con tarifa social de servicios, aunque el estado no obligue a las asociaciones a estimular salud y escolaridad, a través de campañas de cooperación entre clubes, con tolerancia a los atrasos en cuotas, con preferencia por las instituciones más débiles (LAPF, LISFI, LIFIPA).

Posibles incidencias de estas categorías con la inclusión y la integración

Posibles diálogos entre estas categorías con la teoría

Se alude en este breve apartado a enlaces muy provisorios y ligeros, casi intuitivos, puesto que el trabajo como totalidad implica también el estudio de los discursos de los funcionarios municipales de deporte (FMD) de la región y la ulterior comparación entre lo que sostienen los DAD y los FMD. No

obstante, a los fines de esta presentación, conviene producir algunos nudos que, al menos, cumplan una función metodológica como interrogantes.

Las trayectorias de los DAD frente a la inclusión y la integración

Las trayectorias de los DAD y el *habitus*

En las historias personales de los DAD está tan naturalizada su adscripción al deporte y a las instituciones deportivas que resulta complicado imaginar una escena en la que ellos puedan sustraerse de sus propias biografías —que marcan tan decisivamente su identidad— y, a partir de ese ejercicio, observar con cierto grado de extrañeza o de ajenidad sus propias funciones y sus prácticas. Una buena parte de estos DAD —que son presidentes de asociaciones, es decir, la máxima autoridad unipersonal de cada entidad —han tenido un paso como dirigente en sus clubes de origen: han sido presidentes, miembros de comisión directiva o miembros de subcomisiones de deporte (en los casos de clubes plurideportivos). Es decir, la continuidad en la vida deportiva es un signo común: muchos han sido deportistas, luego colaboraron de alguna manera —como entrenadores, como árbitros— y, finalmente, se enredaron en la dirigencia. El papel de la familia fue determinante: acompañando a sus hijos, “volvieron” al club; colaborando con el club, “se metieron” en la asociación. Por lo tanto, el *continuum* que se arma entre familia y deporte, y también entre familia, deporte y trabajo es clave para entender la “vocación dirigencial”. Los DAD, diría Bourdieu, son agentes —tienen capacidad de agenciar, de acumular y hacer circular un cierto capital— en un campo social determinado (el deporte en general, la asociación en particular). Estamos en presencia, entonces, de lo que el autor llama *habitus*: disposiciones socialmente incorporadas las cuales, en estos casos, las trayectorias van cristalizando a cada paso. Estas disposiciones conforman un sistema de acciones, o mejor dicho, de

prácticas sociales, orientadas a obtener, conservar, incrementar, hacer circular, transferir una porción de capital (Bourdieu y Wacquant, 2005; Uro, 2015). El aprendizaje que está en la base de la formación del *habitus* genera categorías de percepción del mundo. En tal sentido, es como si la pregunta hubiese dejado de ser “¿por qué yo debería ser dirigente?”, y en su lugar se hubiese instalado-aprendido esta otra: “¿cómo no voy a colaborar con el club?”

La idea de club como familia ampliada se enlaza, a su vez, con la de fraternidad: en algunos casos, viejos compañeros de equipo son los nuevos compañeros de gestión; en otros, nuevos vínculos y nuevas alianzas definen una camaradería que, si bien es reciente, reclama lealtades. En este entorno, el liderazgo de los DAD puede también ser la herencia y prolongación de antiguas capitanías en la vida deportiva o el fruto un empeñoso —y reconocido— trabajo de construcción. En todo caso, parece preservarse la tradicional sentencia que establece que el líder es un *primus inter pares*: es en ese grupo que conduce la asociación o el club en el que radica la autoridad, delegada a su vez en el líder que conduce. No obstante, como se verá más adelante, liderazgo, conducción, camaradería, compañerismo, fraternidad no parecen encontrar reflejo en una dimensión política conscientemente asumida, sino en una suerte de consecuencia natural (por eso mismo, la analogía con la familia y su liderazgo “natural”: el padre).

La idea de conducir una institución sin poner el acento en la dimensión política de la gestión ofrece alguna dificultad para percibir el problema de la inclusión y de la integración. Por una parte, se piensa primariamente en quienes ya forman parte (los deportistas en actividad) y, eventualmente, en sus dificultades económicas o sociales; por otra, se adscribe de manera algo circunstancial o superficial a ciertos slogans que, en otro tiempo, formaron parte de la retórica oficial del estado. El título de la tesis (*Sacar a los pibes de la calle*) alude justamente a una fórmula repetida por dirigentes quienes, de un modo voluntarista, le otorgan

esa misión al deporte sin mediar un análisis detenido sobre las reales posibilidades del deporte, en particular, el deporte federado.

Los problemas cotidianos de los DAD frente a la inclusión y la integración Los problemas cotidianos de los DAD y el sentido de la práctica

Los DAD tiene ingentes problemas por resolver. Una enumeración nada exhaustiva de los mismos incluiría: la gestión de las competencias deportivas (que incluye la organización del *fixture*, la puesta en marcha de una gran cantidad de partidos por jornada, la designación y el traslado de árbitros, la publicidad de los resultados, la convocatoria de comisiones de disciplina, el control de las condiciones de cada espacio, etc.), y también la captura de patrocinadores, el desarrollo de estrategias de crecimiento y comunicación, la elaboración de presupuestos, la construcción de infraestructura, el cuidado de los controles de salud, el armado de selecciones y una larga lista de etcéteras.

En semejante contexto signado por las urgencias, no resulta extraño que los DAD hagan una valoración fuerte y amplia de la labor desarrollada en los clubes, entidades a las cuales consideran células básicas: mientras mejor se trabaje en cada club, menores son las dificultades que los DAD deben sortear. En el mismo curso de ideas, las consideraciones sobre el voluntariado no pueden ser otras que elogiosas: una parte difícil de calcular de los problemas inherentes a la gestión lo resuelven legiones de voluntarios, haciendo un trabajo que, si fuese rentado, sería imposible de solventar. Y así es posible llegar a comprender la hermandad profunda que existe entre el concepto de amateurismo y el de trabajo *ad honorem*. Dado que la labor dirigencial es *ad honorem* es posible exigir trabajo voluntario. Dado que el deporte se practica en forma amateur, es posible contar con una estructura de colaboradores igualmente amateurs.

Pero, así como el voluntariado y el trabajo *ad honorem* se presentan como fortalezas de una asociación de asociaciones civiles sin fines de lucro, esa misma condición anuncia su propia debilidad, la cual se expresa en preocupaciones por la necesidad por obtener recursos para equipamiento e infraestructura y la de contar con equipos “más profesionales” para atender temas que tienen que ver con el desarrollo deportivo, las condiciones de salud y seguridad de los deportistas, etc.

La dirigencia constituye una práctica que se aprende desde la práctica: una secuencia de acciones que van adquiriendo sentido y significado a lo largo de una cadena de escenas y actos, de rituales. Las prácticas sociales son tanto acciones ordenadas, significadas e identificables en tiempo y espacio (Giddens, 1991) como la capacidad de los agentes de entender y participar en la escena social o comprender “el sentido del juego” (Bourdieu, 2007). Es importante reafirmar el carácter social de toda práctica: es a la vez lo actuado (*por* el sujeto) y lo actuante (*en* el sujeto); se presenta como interjuego entre poder (y legitimidad) y configuraciones (o series recurrentes); es un “acto” que reclama contextualización (o circunstancialidad) (Pinedo y Iuliano, 2015). La relación en términos teóricos entre práctica y *habitus* no es difícil de establecer; pero resulta aún más clara en el análisis de la cotidianidad de los DAD. La percepción y el modo de operar en la política deportiva no es aprendida en un curso académico especializado en gestión, ni en el marco de una formación teórico-metodológica de lo político, sino en una sucesión pasos que se viven con enorme “naturalidad”.

El horizonte político de los DAD frente a la inclusión y la integración

El horizonte político de los DAD

Las críticas sobre lo político (“son conservadores, son centralistas”) no están acompañadas por gestiones políticas del mismo sentido (no se ofrecen, por ejemplo, acciones contracíclicas en materia de inclusión). Antes bien, la preocupación que aparece conectada con la crítica “política” es aquella destinada a modernizar la asociación (agilizarla burocráticamente, incorporar tecnología, mejorar la comunicación). Es decir, dejar de ser conservador equivale a ser moderno, y ser moderno es estar actualizado.

Por otra parte, no parece haber grandes acuerdos en torno a la inclusión. La incorporación de este término puede ser circunstancial y superficial, una manera de mimetizarse con la agenda oficial residual del estado —de la gestión anterior—, una apropiación de último momento, apresurada, para engalanarse de cierta corrección política. Pero, a su vez, la política suele ser vista como algo negativo, nocivo, impropia del deporte. Fruto del análisis iniciado en el apartado anterior, la asociación y confusión entre gestión política —sea del estado o de las instituciones— y la política como práctica (partidaria), parte de ese “aprendizaje político despolitizado”, propio del andar por las instituciones y de la falta de encuadre conceptual o, tal vez, ideológico.

Del mismo modo, la aproximación a una perspectiva de género se ve como algo “complicado”, lo cual enuncia una forma de resistencia, aunque algunos hayan entrevisto una oportunidad. En muchos casos, los inicios de una práctica que incluya a las mujeres (fútbol, básquetbol y, en menor medida, rugby) puede estar signado por un cierto escepticismo o falta de entusiasmo y convicción. Una suerte de “veamos qué pasa” mucho más ligado a la imposibilidad de evitar la demanda que a la convicción.

A la hora de definir cuáles son los valores del deporte, las definiciones son muy generales, tanto que podrían ser aplicadas a un sinnúmero de actividades humanas. Se eliden las conductas deportivas impropias y se recurre a expresiones caracterizadas por la vaguedad, como ocurre con la palabra “códigos”. Asimismo, no falta el reconocimiento de que la dimensión social del deporte, en el sentido de cierta sensibilidad con los sectores más desfavorecidos, está vinculada al rédito en materia de imagen pública de la asociación.

Las visiones de lo social, de la necesidad de inclusión e integración, están sesgadas por el encuadre de clase de cada disciplina deportiva. En los sectores más postergados, la preocupación por incluir e integrar tiene dimensiones más emocionales o empáticas; en los sectores más favorecidos, esa inquietud tiende a racionalizarse. Se afirma el sentido de distinción social, que el deporte pone de manifiesto y, en esa senda, es posible analizar el fenómeno desde la perspectiva de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1977). Como corolario, queda expuesta una débil conexión entre igualdad, inclusión e integración (Sen, 2010; Kessler, 2011).

Las preguntas con que es posible cerrar este apartado y el texto serían las siguientes: el deporte federado, al establecer distinciones de clase y diferencias de capitales simbólicos puestos en juego, ¿es otra forma de reproducción social? Es decir, ¿contribuye a ampliar y reforzar las diferencias sociales de origen? ¿Es posible entender acabadamente la inclusión si se deja afuera del debate el concepto de igualdad? ¿No se transforma la inclusión en un slogan que “mete a todos adentro” pero sin ofrecer perspectivas de superación a quienes practican “deporte social”? Y finalmente, ¿es la inclusión una categoría teórica y política suficientemente sólida y eficaz para superar las brechas existentes en la sociedad en general y en la práctica deportiva en particular?

El debate está abierto.

Bibliografía

- Bourdieu, P. y J.-C. Passeron (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Bourdieu, P. y L. Wacquant (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giddens, A. (1991). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Amorrortu.
- Kessler, G. (2011). “Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?”, en: *Laboratorio. Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social* n° 24. Disponible en: <https://bit.ly/35dxlgu>
- Pinedo, J. y R. Iuliano (2015). “Prácticas sociales”, en: Carballo, C. (Coord.) *Diccionario Crítico de la Educación Física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Sen, A. K. (2010). *La idea de la justicia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Taurus.
- Uro, M. (2015). “Habitus, capital”, en: Carballo, C. (Coord.) *Diccionario Crítico de la Educación Física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.

Espacios públicos, skate y prácticas urbanas en la ciudad de La Plata

JORGE SARAVÍ (FAHCE-UNLP)

Introducción

Existen muchas formas diferentes de vivir la ciudad, de acuerdo con las condiciones económicas y socioculturales de cada habitante, a su subjetividad, a su propia biografía. Los ciudadanos adoptan prácticas particulares y tienen formas diferentes de pensar e imaginar la ciudad (Quesada Avendaño, 2006). Entendemos a la ciudad “tanto como un lugar para vivir, como un espacio imaginado” (García Canclini, 1999, p. 76). Aquí es donde se hace interesante aproximarnos al concepto imaginarios urbanos (Lindon, 2007; Canclini, 2010). Para Alicia Lindon “Los imaginarios expresan —para contextos sociales particulares— supuestos que no se cuestionan, lo que se supone que existe, aquellos aspectos, fenómenos y características que se asumen por parte de los sujetos como naturales, porque han sido integrados, entrelazados, en el sentido común” (Lindon, 2007, p. 9). A su vez, Néstor García Canclini entiende que “lo imaginario remite a un campo de imágenes diferenciadas de lo empíricamente observable. Los imaginarios corresponden a elaboraciones simbólicas de lo que observamos o de lo que nos atemoriza o desearíamos que existiera” (García Canclini, 2010, p. 154).

En el marco de este trabajo elegimos el concepto *espacios* en plural y no en singular, entendiéndolo en una doble perspectiva: por un lado, desde una concepción social, y por el otro, desde las múltiples posibilidades y formas que tienen los ciudadanos de vivirlo y de incorporarlo

subjetivamente. Uno de los primeros en proponer una comprensión social del espacio fue Henri Lefebvre (1981). Este autor entendía que todas las nociones y los niveles del espacio son productos sociales y que todo espacio es en sí mismo un espacio social. Otro referente cercano a esta perspectiva de análisis es Milton Santos (1990), quien enmarca lo espacial en un sentido de construcción histórica y social del ser humano.

Espacio y espacios públicos

El objetivo de este breve texto es analizar el espacio público en relación a algunas prácticas urbanas. Por lo tanto, a continuación, esbozaremos el punto de vista de algunos autores que nos permiten entender mejor el concepto “espacio público”.

Carrión explicita que:

“La ciudad en su conjunto es un espacio público a partir del cual se organiza la vida colectiva y donde hay una representación de esa sociedad. De allí surge la necesidad de entenderlo como uno de los derechos fundamentales de la ciudadanía: el derecho al espacio público, porque permite reconstruir el derecho a la asociación, a la identidad y a la polis” (Carrión, 2007, p. 4).

Por el otro, Gorelik (1998) entiende que:

“Espacio público es una categoría que carga con una radical ambigüedad: nombra lugares materiales y remite a esferas de la acción humana en el mismo concepto; habla de la forma y habla de la política (...). No es algo preformado, no es un escenario preexistente ni un epifenómeno de la organización social o de la cultura política, es espacio público en tanto es atravesado por una experiencia social al mismo tiempo que organiza esa experiencia y le da formas” (Gorelik, 1998, p. 19).

El uso de los espacios públicos está estrechamente relacionado con derechos ciudadanos. En la Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad (2013), se afirma en el artículo IX —referido al Derecho de asociación, reunión, manifestación y uso democrático del espacio público urbano—, que “Todas las personas tienen derecho de asociación, reunión y manifestación. Las ciudades deben disponer y garantizar espacios públicos para ese efecto”. Nuestras investigaciones están centradas analizar y comprender prácticas humanas, prácticas que son del ámbito de la cultura corporal. En esa perspectiva, consideramos que la mejor elección es utilizar métodos de investigación cualitativos y de corte interpretativo. La opción se funda en coherencia con el problema a investigar, que son las prácticas de los sujetos, los discursos y su vinculación con dichas prácticas. Nos interesa y nos ha interesado particularmente conocer el punto de vista de los actores; es decir indagar en los sentidos y significaciones que le otorgan los sujetos a los usos y apropiaciones del espacio público.

Los espacios públicos son objeto de conflictos, luchas y tensiones. Entre otras preguntas que nos formulamos respecto a esto y que nos gustaría compartir con los lectores: ¿Quiénes usan los espacios públicos de la ciudad? ¿Cómo son usados? En la ciudad de La Plata, tal como lo hemos analizado con anterioridad (Saraví, 2012), algunos actores sienten que la ciudad no es de todos. Algunos de esos “todos” se sienten dueños del espacio público, se sienten con más derecho que los demás a proteger determinados patrimonios urbanísticos. Se evidencia así una dicotomía usada para la construcción del *nosotros* —que en este caso serían solamente algunos vecinos—, y los *otros*, es decir jóvenes que llevan adelante algunas prácticas urbanas (en el caso de este trabajo, los *skaters*). Respecto a los usos de los espacios públicos de la ciudad: ¿Quiénes conforman ese “nosotros”? ¿Quiénes son los “otros”? ¿Cómo se construye la idea de “nosotros” o de “otros”? ¿Cómo se relaciona todo ello con los conceptos de exclusión e inclusión?

Todos estos temas cobran particular vigencia frente a los debates que se plantean por la posible sanción de un nuevo Código de Convivencia Ciudadana de La Plata. En ese documento, al cual pudimos acceder en una versión preliminar, aparecen (entre otras cuestiones a señalar), la creación de un sitio para manifestaciones políticas y sociales: el “manifestódromo”. En el documento se penalizan y regulan de la venta ambulante, el trabajo sexual y el desempeño de limpiavidrios y cartoneros. Además del control y la regulación estricta de diferentes actividades y prácticas urbanas, se intuye que este proyecto podría contribuir a un aumento de los procesos crecientes de criminalización de la protesta social. Abonan esta última posibilidad argumentos tales como la reciente creación de una “Guardia Urbana de Prevención” (ordenanza 11722), así como afirmaciones vertidas en diferentes medios de comunicación por altos funcionarios municipales en el sentido de señalar lo que ellos consideran como “abuso del Espacio Público”.

La práctica del skate

Diremos que entendemos por prácticas corporales urbanas, a todas aquellas que implican un determinado uso del cuerpo y que son propias de la ciudad. Pero aquí estamos haciendo referencia a disciplinas en las cuales los espacios urbanos no son tan sólo un escenario, sino una parte constitutiva y constituyente de ese tipo de prácticas (Magnani, 2002). También podemos definirlas como:

“aquellas que se ponen en escena en la ciudad, emergen de las culturas juveniles y se muestran como una manifestación política, social, que permite mostrar una resistencia, unos rasgos identitarios particulares y una posibilidad de expresión y apropiación de los espacios de ciudad” (Hincapié Zapata, 2012, p. 271).

Dentro de dichas prácticas ubicamos al *skate* o *skateboarding*. El desarrollo del *skate* se ha consolidado históricamente a través de un proceso de apropiación del espacio público en cual se generan tensiones y disputas por la utilización de diferentes equipamientos urbanos para deslizarse y obstáculos para ser saltados o superados. Ello genera desgaste de las superficies sobre las cuales se llevan adelante los deslizamientos, y a veces inclusive rotura de determinados objetos. También los rodamientos sobre el piso generan ruidos de diferentes tipos, sumados a posibles diálogos o gritos de los jóvenes que se concentran en un lugar. Comunicación verbal que se desarrolla durante una práctica que a priori parece individual, pero que está caracterizada por una activa sociabilidad entre pares. Diferentes autores (entre otros Calogirou y Touché, 2000, Almada Flores, 2014), han hecho referencia a una *apropiación, transformación y reutilización* de los espacios públicos en la práctica *skater*. El debate sobre las reales (y las posibles) consecuencias de las prácticas del *skate* tiene ya una cierta data y podría ser abordado desde diferentes puntos de vista, pero no lo haremos aquí por razones de extensión.

El Teatro Argentino y el *skate*: algunos elementos de análisis

El Teatro Argentino —más comúnmente llamado “el Teatro” por los propios *skaters*—, fue inaugurado oficialmente el 12 de octubre de 1999 con la apertura oficial de su sala principal. A los pocos meses, en diciembre de ese mismo año, algunos medios de comunicación locales se hicieron eco de la detención de algunos jóvenes bajo la acusación de que —supuestamente—, habían causado daños en el mármol de las escaleras y de las fuentes del Teatro practicando *skate*. Luego de ser llevados a la seccional policial y maltratados, fueron liberados

(Diario Hoy, 8/12/1999). Se iniciaba así una serie de conflictos urbanos que durarían muchos años y estarían acompañados por diferentes momentos y alternativas. El Teatro Argentino fue uno de los sitios más utilizados para la práctica del *skate* en la ciudad de La Plata, aproximadamente entre 1999 y 2015. Durante ese periodo existieron conflictos y dificultades, en particular vinculadas a quejas de los vecinos, que estuvieron mediadas por diálogos, negociaciones y algunos consensos entre autoridades de dicha institución y los jóvenes *skaters* (Saraví, 2012, 2015). Más recientemente, en el marco del proceso de colocación de rejas a numerosos edificios públicos de la ciudad comenzaron las restricciones y prohibiciones al uso de ese espacio público: el enrejado del Teatro Argentino. Este proceso fue muy debatido y resistido, sin embargo, en 2016 la colocación de las rejas alrededor de toda la manzana era ya un hecho. *Skaters*, bailarines (de hip hop, cumbia, punk), graffiteros y numerosos grupos que desarrollaban diferentes prácticas corporales urbanas en la plaza seca del Teatro fueron expulsados de un lugar que era disfrutado por muchos jóvenes. Nos preguntamos qué sucedió luego con quienes se reunían allí. Nuestra investigación para una Tesis Doctoral en Educación (actualmente en curso en la Fahce-UNLP), intentará dar respuesta a esa pregunta, por lo menos en lo que concierne a la práctica del *skate*. Pero las tensiones y conflictos no tuvieron lugar solamente allí, sino que están latentes en todo momento y en todos los espacios públicos de la ciudad. A modo de ejemplo, las actitudes de los policías y/o guardias que se encuentran al cuidado de los espacios públicos son una constante que se repite en casi todas las entrevistas que hemos efectuado con jóvenes que practican *skate*.

Pistas públicas en la ciudad

En la búsqueda documental realizada para nuestra primera investigación (Saraví, 2012), localizamos un proyecto de Ordenanza municipal de la ciudad de La Plata (agosto de 2001), en el cual se proponía “la construcción de rampas o *skateparks*” con el propósito de crear un espacio “adecuado, seguro y propio” para posibilitar la práctica *skater* con “acceso masivo y gratuito” (Expediente HCD 35309, 31/08/2001). Pero al mismo tiempo, con la intención de que no se practicara más en “bancos o monumentos existentes en las distintas plazas de la ciudad” y con el objetivo de evitar que los *skaters* se transformaran en “un peligro para aquellos que se encuentran en las plazas o parques pretendiendo un momento de tranquilo esparcimiento”. Varios años más tarde un grupo de *skaters* presentan una nota al Concejo Deliberante donde le solicitan apoyo a la municipalidad y le proponen “ideas y lugares posibles para desarrollar la actividad del deporte *skate*”. Dicha nota iba acompañada de 310 firmas (Expediente número 46287, HCD, 18/2/2008). Pero este proceso no se ha dado solamente en la ciudad de La Plata. En Berisso los *skaters* han también realizaron variadas manifestaciones a favor de la construcción de pistas públicas, incluyendo desde llevar pancartas elaboradas a tal efecto en desfiles hasta inclusive abordar al intendente de manera directa en fiestas o eventos públicos donde el alto funcionario municipal se hacía presente.

A partir de este tipo de reclamos y reivindicaciones, desde diferentes instancias del Estado se han diseñado y construido varios *skateparks* en la región (Gran La Plata). Estas políticas públicas de construcción de infraestructura para la práctica del *skate* tienen y han tenido dos facetas: por un lado, responder a las demandas de los jóvenes *skaters*, a partir de la presión-reclamo de los propios practicantes, y por el otro expulsarlos de ciertos lugares en los cuales ellos se encontraban practicando (“molestando” según algunas autoridades y vecinos). El sitio elegido para esas pistas

siempre estuvo ubicado en lugares periféricos en relación a la centralidad de la ciudad. Esto que estaba claro para La Plata (Saraví, 2012), también parece estarlo cuando se analiza la construcción del *skatepark* de la ciudad de Berisso —inaugurado en marzo de 2015—, de acuerdo a lo que surge del análisis de materiales de nuestra segunda etapa de investigación. El Estado municipal, que parece preocuparse e interesarse con fuerza en una primera instancia, luego parecería desinteresarse del tema (por lo menos en algunos casos), abandonando parcialmente el mantenimiento de esos espacios recreativos y deportivos y dejándolos librados al abandono, la rotura y la suciedad. ¿Qué perspectivas se podrían plantear a futuro frente a esta situación? ¿Cuáles podrían ser los canales para que una ciudadanía activa pueda producir cambios en las políticas municipales de mantenimiento de los espacios públicos? (en este caso las pistas de *skate*).

Proyecciones y conclusiones abiertas

Bajo la gestión y administración de gobiernos neoliberales (tales como la del partido Cambiemos) el uso del espacio público está puesto en juego, quizás podríamos decir puesto en peligro. Tal como lo mencionamos párrafos más arriba, en la ciudad de La Plata, por ejemplo, se está debatiendo un Código de Convivencia Ciudadana, el cual tiene un carácter fuertemente restrictivo e instituye fuertes penalizaciones monetarias para quienes supuestamente transgredan lo allí establecido. Acciones concretas de prohibición, represión y persecución son moneda común y suelen ser testimoniadas no solo por *skaters* sino por usuarios de los espacios públicos en general. Nuevas legislaciones avanzan poniendo en jaque los derechos ciudadanos. O por lo menos de “algunos” ciudadanos. Es así que quedan interrogantes

para seguir pensando y debatiendo estas temáticas tan candentes: ¿Quiénes tienen derecho/acceso a los espacios públicos? ¿Hay sujetos que tienen derecho a la ciudad y otros que no? ¿Hay actores que tienen más derecho que otros/otras a los espacios urbanos? ¿Cómo responden las políticas públicas a las necesidades de los y las ciudadanas? ¿Cuál debería o podría ser el rol del Estado en todo esto?

Para finalizar nos gustaría compartir un párrafo, de la autora colombiana Correa Montoya, referido justamente a los derechos a la ciudad:

“La ciudad no es un elemento dado e inexorable que deba ser aceptado como tal por la comunidad, es necesario entenderla desde las huellas que su historia ha dejado en ella y en nosotros, observarla e intervenirla en su presente y realidad, pensarla en las proximidades e imaginarla y soñarla siglos adelante. Ella es un objeto y lugar social privilegiado, producto de las acciones, pero también de la imaginación de los que la habitan, es el lugar del encuentro, de las posibilidades, es donde se viven los derechos humanos de una gran proporción de la población actual y además es una construcción colectiva política; es más que el marco de estos derechos, pues se perfila como un factor vital para su promoción y garantía o, de por el contrario, para su vulneración” (Correa Montoya, 2010, p. 131).

En este breve trabajo no hemos buscado exponer ideas cerradas o conclusiones definitivas, sino que nos ha parecido que podía ser válido someter algunas cuestiones al debate, poniendo en tensión conceptos y prácticas. Si el lector o lectora han encontrado algunas herramientas para seguir pensando la problemática del uso espacio público y el derecho a la ciudad, podremos darnos por satisfechos.

Bibliografía

- Almada Flores, H. A. (2014). *La apropiación del espacio público a través de las prácticas deportivas juveniles*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales con Especialidad en Estudios Regionales. El Colegio de la Frontera Norte. Tijuana, B. C., México.
- Calogirou, C., Touché, M. (2000). Le skateboard, une pratique urbaine, ludique et de liberté. *Hombres et Migrations*, n°1226, Au miroir du sport.
- García Canclini, N. (2010). *Imaginario urbanos*. 4ta edición. Buenos Aires: Eudeba.
- Gorelik, A. (1998). *La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Carión, F. (2007). Espacio público: punto de partida para la alteridad. En Segovia, Olga (edit.) *Espacios públicos y construcción social. Hacia un ejercicio de ciudadanía*. Santiago de Chile: Ediciones SUR.
- Foro Social Mundial (2013). Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad. *Cuadernos Geográficos*, (52), pp. 368-380.
- Campos Cortés, G. & Brenna Becerril, J. (2015). Repensando el espacio público social como un bien común urbano. *Argumentos (México, D.F.)*, 28(77), pp. 157-177. Recuperado de <https://bit.ly/37kcZDK>
- Correa Montoya, L. (2010). ¿Qué significa tener derecho a la ciudad? La ciudad como lugar y posibilidad de los derechos humanos. *Territorios*, 22, pp. 125-149.
- Fonseca Rodríguez, J. M. (2014). La importancia y la apropiación de los espacios públicos en las ciudades. *Revista de Tecnología y Sociedad*, 4 (7).
- Lefebvre, H. (1981). *La Production de l'Espace*. 2da edición. París: Ediciones Anthropos.
- Lindón, A. (2007). La ciudad y la vida urbana a través de los imaginarios urbanos. *Eure, revista Latinoamericana de Estudios Urbano-Regionales*, volumen XXXIII, número 99. Santiago de Chile, agosto.

- Magnani, J. G. (2002). De perto e de dentro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol 17, n. 49. São Paulo: ANPOCS.
- Quesada Avendaño, F. (2006). Imaginarios urbanos, espacio público y ciudad en América Latina. *Pensar Iberoamérica: Revista de cultura*, N° 8.
- Santos, M. (1990). *Por una geografía nueva*. Madrid: Editorial Espasa-Universidad.
- Saraví, J. R. (2012). *Skate, espacios urbanos y jóvenes en la ciudad de La Plata*. Tesis de Maestría en Educación Corporal. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <https://bit.ly/35flte9>
- Saraví, J. R. (2015). Práctica del *skate*, ciudadanía y participación política en jóvenes platenses. *De Prácticas y discursos/ Universidad Nacional del Nordeste/ Centro de Estudios Sociales*. Año 4, Número 4. Recuperado de <https://bit.ly/2Qyucuzi>

Parte II.
Cuerpo, territorio
de disputas

Nociones de cuerpo educado en la formación en Educación Física en la UNLP (2000-2017)¹

OSVALDO RON (FAHCE-UNLP)

Introducción

Esta presentación refleja un proyecto de estudio en cual se verá cómo y por qué el Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la UNLP (2000-2017) en tanto dispositivo de formación docente de las carreras homónimas, delimita, normaliza, fabrica, nombra, construye, por lo tanto, conceptualiza las nociones de cuerpo educado.

Con respecto a ello, en primer lugar, es necesario señalar que, en un sentido amplio, trabajar sobre nociones implica abordar las ideas generales que se tiene sobre algo o sobre alguna cosa, de algún modo implica un conocimiento elemental o básico sobre una disciplina, situación, asunto, cuestión o cosa. Proviene del latín “notio o notionis”, es conocer, idea o concepción. Así la noción es una idea, es un conocimiento. Por ello, las nociones de cuerpo educado suponen conocimientos, o ideas, en lo relativo al cuerpo educado.

¹ El trabajo aquí desarrollado refleja los elementos sustantivos del proyecto de tesis “Nociones de cuerpo educado en la formación superior. El caso del Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNLP (2000-2017)”, elaborado por el autor, para optar por el grado de Doctor en Ciencias Sociales, UNLP.

Además, corresponde decir que en nuestra perspectiva el cuerpo educado es una construcción del discurso y como tal producto de reglas, de sentidos y de usos que el trayecto formativo, en tanto dispositivo formativo regula, norma, por repetición, por convención. Todo ello cuestión a analizar en los trayectos formativos presentes en el plan.

Luego de estas aclaraciones iniciales, sostenemos como hipótesis inicial que en y desde el discurso pedagógico moderno circulan, transmiten, distribuyen y producen una pluralidad de cuerpos educados. También que, esta pluralidad está atravesada, entrelazada por discursos y comunidades discursiva.

En referencia al término cuerpo, desde la pedagogía el cuerpo es nominado, jerarquizado, descripto y analizado, recurriendo a discursos que le dan forma y lo representan. En este sentido resulta apropiada y pertinente la visión de Vigarello (2005) cuando sostiene:

“la pedagogía muestra aquí, de una manera muy privilegiada, lo que cambia a comienzos del siglo XIX, no solo en su nivel, sino en el de la educación de los cuerpos. No se trata en absoluto de algunos ejercicios que continúan asegurando difusas influencias. Se trata de inaugurar movimientos muy especiales, cuya forma se pretende ante todo como preparatoria para otras realizaciones (...) Se advierte entonces cómo la pedagogía que corrige el cuerpo se encuentra en la encrucijada de datos provenientes de diferentes horizontes” (2005, p. 244).

Por ello, en segundo lugar, aun cuando esta formulación pudiese resultar suficientemente explicativa, bien vale referir más particularmente al término discurso, en una primera referencia, considerado en sus relaciones y diferencias con el término teorías. En este sentido es significativo el aporte de Tomaz Tadeu da Silva (1999), quien al abordar la teoría del curriculum presenta a estos términos en un texto significativo para la educación latinoamericana:

“Podemos comenzar por la discusión de la noción de ‘teoría’. En general, en la noción de teoría está implícita la suposición de que la teoría ‘descubre’ lo ‘real’, de que hay una correspondencia entre la ‘teoría’ y la ‘realidad’. De una forma u otra, la noción involucrada es siempre representacional, especular, mimética: la teoría representa, refleja, espeja la realidad. Es una representación, una imagen, un reflejo, un signo de la realidad que —cronológica, ontológicamente— la precede. Así, para entrar en tema, una teoría del currículo comenzaría por suponer que existe ‘allá afuera’, esperando para ser descubierta, descrita y explicada, una cosa llamada ‘currículo’. El currículo sería un objeto que precedería a la teoría, la cual sólo entraría en escena para descubrirlo, describirlo, explicarlo” (1999, p. 3).

Como fue mencionado antes, esta perspectiva descriptiva, por cierto, permite pensar en dos dimensiones, por una parte, en lo relativo a discursos y teorías, relaciones y tensiones; por otra parte, en el curriculum. En su descripción Tadeu da Silva también sostiene:

“Desde la perspectiva del pos-estructuralismo, hoy predominante en el análisis social y cultural, es precisamente ese sesgo representacional que vuelve problemático el mismo concepto de teoría. De acuerdo con esa visión, es imposible separar la descripción simbólica, lingüística de la realidad —esto es, la teoría— de sus ‘efectos de realidad’. La ‘teoría’ no se limitaría a descubrir, a describir, a explicar la realidad: estaría irremediabilmente implicada en su producción. De cierto modo, al describir un ‘objeto’ la teoría lo inventa. El objeto que la teoría supuestamente describe es, efectivamente, un producto de su creación.

En esa dirección, tendría más sentido hablar no de teorías sino de discursos o textos. Al desplazar el énfasis del concepto de teoría hacia el de discurso, la perspectiva pos-estructuralista quiere destacar precisamente el involucramiento de las descripciones lingüísticas de la ‘realidad’ en su producción. Una teoría supuestamente descubre y describe un objeto que tiene una existencia relativamente indepen-

diente de la teoría. Un discurso, en cambio, produce su propio objeto: la existencia del objeto es inseparable de la trama lingüística que supuestamente lo describe” (1999, p. 3).

Este señalamiento y diferencia le permite a Tadeu da Silva volver sobre el concepto currículo y sostener:

“un discurso sobre el currículo —aquello que, en otra concepción, sería una teoría— no se restringe a representar una cosa que sería el ‘currículo’, que existiría antes de ese discurso y que está allí, a la espera de ser descubierto y descripto. Un discurso sobre el currículo, aunque pretenda sólo describirlo ‘tal como él es realmente’, lo que efectivamente hace es producir una noción particular de currículo. La supuesta descripción es, efectivamente, una creación (...) La teoría primero crea y después descubre, pero, por un artificio retórico, aquello que ella crea termina apareciendo como un descubrimiento” (1999, p. 3).

En su análisis ubica en los años 20 al momento que se inicia el abordaje del curriculum como un objeto específico de estudio e investigación en los Estados Unidos, principalmente vinculado con el proceso de industrialización y los movimientos inmigratorios, que en términos de escolarización implicó por una lado la masificación y por otro la racionalización del proceso de construcción, desarrollo y evaluación de currículos, donde el currículo es visto como un proceso de racionalización de resultados educacionales, cuidadosa y rigurosamente especificados y medidos, a partir de instalar como modelo institucional de esa concepción el de la fábrica. Parafraseando a Tadeu da Silva, sin embargo, en la perspectiva de la noción de discurso, no existe ningún objeto “allá afuera” que se pueda llamar “currículo”, lo que se hizo fue crear una noción particular de “currículo”, en donde aquello que se definió como “currículo” pasó efectivamente a ser el “currículo”, puesto que para “un número

considerable de escuelas, profesores, estudiantes, administradores educacionales, ‘aquello’ que Bobbit definió como currículo *se volvió una realidad*” (1999, p. 4).

“La noción de discurso tendría una ventaja adicional. Ella nos eximiría de hacer el esfuerzo de separar —como estaríamos obligados si quedásemos limitados a la noción tradicional de teoría— afirmaciones sobre la realidad de afirmaciones sobre cómo debería ser la realidad. Como sabemos, las llamadas ‘teorías del currículo’, así como las teorías educacionales más amplias, están repletas de afirmaciones sobre cómo deberían ser las cosas. Desde la perspectiva de la noción de discurso, estamos eximidos de esa operación, en la medida en que tanto supuestas afirmaciones sobre la realidad como afirmaciones sobre cómo debería ser la realidad tienen ‘efectos de realidad’ similares. Para decirlo de otra forma, supuestas afirmaciones sobre la realidad acaban funcionando como si fueren afirmaciones sobre cómo debería ser la realidad” (1999, p. 4).

Por otra parte, es evidentemente clara la posición de Mariano Palamidessi al referir a la al discurso curricular, inclusive retomando elementos de la perspectiva de Michel Foucault, que le permiten vincular las construcciones discursivas a la noción de poder. En ese sentido Palamidessi expresa:

“A lo largo de este trabajo uso la categoría «discurso» desde un punto de vista no lingüístico. La tradición saussureana y la mayor parte de las corrientes en el análisis del discurso, dominadas por un modelo binario del signo y por una oposición dicotómica entre los fenómenos de la lengua —social— y del habla —individual—, ha tendido a identificar la noción de discurso con las realizaciones del habla, haciendo de sujeto el agente productor de los significado (...) El foco de atención en el estudio del discurso no está centrado en el significado de las palabras sino en el papel del discurso en las prácticas sociales, las formas en que los enunciados institucionalizados funcionan como prácticas discursivas, articulados con prácticas y dispositivos no-discursivos e induciendo efectos de poder y control.

Todo dominio o control de la realidad social-natural debe controlar primero el campo del lenguaje, establecer distinciones, construir semejanzas y diferencias (...) El discurso (...) es un principio de construcción de significaciones: muestra, jerarquiza, visibiliza, crea objetos:

El discurso, que tiene su propio modo de existencia, su propia lógica, sus propias reglas, sus propias determinaciones, hace ver, encaja con lo visible y lo solidifica o lo diluye, lo concentra o lo dispersa (Larrosa, 1995, p. 66).

El discurso es una práctica modelizadora de la realidad, jerarquizadora y articuladora de relaciones específicas entre lo visible y lo decible. No es un reflejo puro de una realidad exterior que lo determinaría mecánicamente; es, desde esta perspectiva, una categoría constituida y constituyente (...) espacio que hace posible la construcción y emergencia de significaciones y sentidos. El discurso es una práctica:

En fin, lo que se /lama 'práctica discursiva' puede ser precisado ahora. No se la puede confundir con la operación expresiva por la cual un individuo formula una teoría, un deseo, una imagen; ni con la actividad racional que puede ser puesta en obra en un sistema de inferencia; ni con la 'competencia' de un sujeto parlante cuando construye frases gramaticales; es un conjunto de reglas anónimas históricas, siempre determinado en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa (Foucault, 1995, p. 198)" (1999, p. 192-193).

Esta posición es fundamental en este estudio. Interesan aquí las formas como el discurso, y las prácticas discursivas organizan también los saberes y las prácticas, organizan los conocimientos, las enseñanzas, organizan y modelan formas de presentar y caracterizar los cuerpos y los saberes que los describen y presentan. Y profundizando en sus argumentos sostiene:

“Si los discursos son prácticas que construyen los objetos de los que hablan y no conjuntos de signos que traducen objetos preexistentes, los objetos no son los referentes de

los signos. Desde esta perspectiva, la atadura de las palabras y las cosas se rompe y se torna contingente, problemática, abierta al conflicto.

El discurso no admite ninguna soberanía exterior a sí mismo, ni la de un mundo de cosas de la cual sería su representación secundaria, ni la de un sujeto que sería la fuente o su origen. Por el contrario, el discurso es la condición tanto del mundo de cosas como de la constitución de un hablante singular o de una comunidad de hablantes (Larrosa, 1994, p. 66)

A la dependencia de las palabras respecto de las cosas, Foucault opone el poder del discurso, su potencialidad para determinar o crear el significado. Las cosas y juicios sobre las cosas no son exteriores al discurso, son objetos discursivos. Los discursos crean sistemas de objetos, suponen jerarquizaciones, exclusiones, estrategias. El discurso construye la puesta en relación de lo ‘decible’ y lo ‘visible’. Pero además de ser una práctica regulada, que presenta regularidades, el discurso es una entidad tensionada por luchas, sobre la que se ejercen innumerables operaciones de ‘solidificación’ y control. Es una práctica social que regula la producción, circulación, apropiación de enunciados (...) El discurso funciona así como un sistema de producción, control, selección y exclusión de enunciados (...) Es un dispositivo ordenado y ordenador, constituido y constituyente, estructurado y estructurante” (1996, p. 192-194).

Nuestras presunciones y objetivos

Como se señaló antes, partimos de una idea inicial: en y desde el discurso pedagógico moderno circulan, transmiten, distribuyen y producen una pluralidad de cuerpos educados. A la vez, esta pluralidad está atravesada, entrelazada por discursos y comunidades discursiva. Estas formaciones discursivas serán consideradas aquí desde tres perspectivas: formación discursiva biomédica, configurada desde la anatomía, la fisiología, ginecología y antropométrica; formación discursiva pedagógico-psicológico, lograda entre otras desde la pedagogía, la psicología, la historia, la

sociología y la filosofía; y, una tercera formación discursiva, formuladas desde la propia disciplina educación física. Pero también se parte de la idea de que existe una noción de cuerpo hegemónico dominante y en los márgenes existen nociones de cuerpo silenciadas, excluidas o ausentes.

A partir de ello, perseguimos como objetivos generales del estudio: analizar y distinguir las prácticas que delimitan, construyen y significan las nociones de cuerpo educado; e, indagar y diferenciar los discursos que conceptualizan las nociones de cuerpo educado. De forma específica pretendemos: identificar y distinguir las prácticas y los saberes que desde el discurso biomédico, legitiman una noción particular de cuerpo educado; identificar y reconocer las prácticas y los saberes que desde el discurso pedagógico-psicológico, legitiman una noción particular de cuerpo educado; identificar y examinar las prácticas y los saberes que desde el discurso de la Educación Física, legitiman una noción particular de cuerpo educado; distinguir continuidades y discontinuidades planteadas en los diferentes discursos en los programas de las asignaturas de los diferentes trayectos a partir de la implementación del Plan de Estudios con respecto a los cuerpos educados; y, reconocer usos, préstamos y mediciones a la hora de conceptualizar las nociones de cuerpos educados en los diferentes trayectos discursivos presentes en la estructura curricular (biomédica, pedagógico-psicológico y Educación Física).

A modo de marco teórico

Como puede observarse, hay en esta tesis términos a partir de los cuales se plantean tanto relaciones y problemas como también se desarrollan las hipótesis de estudio. Así mismo, podrá verse son términos controversiales, no solo porque presentan distintos significados, vinculados a su uso o campo de aplicación, sino también porque en el campo de las

ciencias humanas y sociales, distintas perspectivas de análisis les asignan diferentes sentidos, conservando o no su significado. En este inicio, se señalarán sentidos y significados generales² desde los cuales se abordarán estas particularidades de modo de luego establecer sentidos y significados que permitan comprender los usos dados a estos términos en el trabajo. Por ello, iniciaremos esta presentación señalando en cada casa el significado más general y aceptado para luego señalar otros significados y sentidos que orientarán el tratamiento del problema aquí abordado.

Inicialmente, y refiriéndonos al término cuerpo, apoyados en David Le Breton decimos que en las sociedades occidentales “el cuerpo es el signo del individuo, el lugar de su diferencia, de su distinción” (1990, p. 9). El cuerpo es existencia y símbolo a la vez. Le Breton señala que cada sociedad esboza un saber singular sobre el cuerpo a partir de sus usos, sus correspondencias. También que las concepciones del cuerpo son tributarias de las concepciones de persona y que las relaciones entre éste, el mundo y los otros evidencian una trama común o distinta si lo pensamos en la antigüedad o en la actualidad. En su perspectiva, el cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí. Sostiene que no es un dato indiscutible, algo evidente, sino una construcción social y cultural, por lo cual, en el mundo moderno, el cuerpo moderno pertenece a un orden diferente en donde hay una ruptura del sujeto con el cosmos, con los otros y consigo mismo.

Posteriormente, Le Breton (2002) agudizando su perspectiva de análisis señala que la corporeidad humana es un fenómeno social y cultural, es materia simbólica en la que

² En algunos casos se trabajará recuperando el significado corriente o social del término, en otros se avanzará definiéndolos desde textos técnicos y/o académicos. Esta distinción no responde a ninguna otra cuestión que lo que aporta a este estudio su recuperación.

ese cuerpo se plasma como objeto de representaciones y de imaginarios. Subraya la imposibilidad de vida cotidiana sin intervención de la corporeidad. También recalca que:

“Aun cuando más no sea por la actividad perceptiva que el hombre despliega en todo momento y que le permite ver, oír, saborear, sentir, tocar... y, por lo tanto, establecer significaciones precisas del mundo que los rodea.

El cuerpo, moldeado por el contexto social y cultural en el que se sumerge el actor, es ese vector semántico por medio del cual se construye la evidencia de la relación con el mundo: actividades perceptivas, pero también la expresión de los sentimientos, las convenciones de los ritos de interacción, gestuales y expresivos, la puesta en escena de la apariencia, los juegos sutiles de la seducción, las técnicas corporales, el entrenamiento físico, la relación con el sufrimiento y el dolor. La existencia es en primer término corporal” (Le Breton, 2002, p. 7).

En la misma línea, abordando como tema el cuerpo en la modernidad para desde ahí pensar el cuerpo en la escuela, Scharagrodsky (2007) sostiene:

“Ninguna cultura ni ninguna organización social y política —con independencia del período histórico y del lugar geográfico—, ha ignorado al cuerpo. Muy por el contrario, este ha sido el centro de fuertes atenciones y constantes conflictos. La sexualidad, la emocionalidad, la higiene, la moral, la dietética, la alimentación, la vestimenta, las prácticas vinculadas al cuidado y mantenimiento del cuerpo son apenas algunos de los aspectos propios e inseparables de la existencia corporal.

Esto último sugiere que el cuerpo no puede ser considerado sólo como un conjunto de huesos, articulaciones, músculos, tendones, aponeurosis, órganos, fluidos o tejidos. Más bien es un fenómeno social, cultural e histórico. El cuerpo no existe en ‘estado natural’; siempre está inserto en una trama de sentido y significación. Vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales. Siempre se manifiesta como un terreno de disputa en el que

se aloja un conjunto de sistemas simbólicos entre los que se destacan cuestiones vinculadas al género, a la orientación sexual, a la clase, a la etnia o a la religión” (2007, p. 2).

Para luego sostener:

“En consecuencia, no existe nada natural en un movimiento, una postura, un gesto, un desplazamiento, una mirada o una sensación. Ni la biología ni la fisiología determinan los comportamientos corporales. Son las lógicas sociales, culturales y familiares, en el marco de singulares tramas institucionales, las que modelan el cuerpo, lo atraviesan y definen un repertorio particular de actividades perceptivas, expresiones de sentimientos y emociones, ritos de interacción corporal, juegos de apariencia y de seducción, técnicas corporales, universos morales específicos, reglas de etiqueta y vestido, técnicas de mantenimiento del cuerpo, usos corporales, inscripciones corporales, inconductas corporales, formas de entrenamiento físico, intercambios de miradas, modos de configurar el rostro, relaciones con el placer, el deseo, el dolor, la enfermedad, el sufrimiento o la estima” (Mauss, 1971; Picard, 1986; Goffman, 1986).

Por otra parte, en el mismo texto, refiere a pensar el cuerpo en la escuela en perspectiva de cuerpo educado, en este caso en perspectiva de discurso pedagógico moderno:

“Es común escuchar el supuesto de que el cuerpo históricamente ha estado ausente en la escuela. La mayoría de los actores de la trama educativa ha insistido en la poca o nula atención a la educación del cuerpo (...) Algo así como si al ‘pasar lista’ en las aulas el cuerpo nunca hubiera dicho presente. Un cuerpo sin voz ni voto (...) Se supone que en este proceso los cuerpos no han sido objeto de regulación, ni de control. Vale decir, los cuerpos no han sido ‘educados’, ni formados, ni reformados” (2007, p. 3).

Si bien no es de nuestro interés referir aquí a cuestiones propias de la modernidad en particular si es de interés señalar que este autor, centrándose en la regulación y el control

del cuerpo infantil, ubica y sintetiza con claridad un nudo argumentativo de mucho valor en el discurso pedagógico moderno que no podemos eludir, al menos no podemos dejar de mencionar si referimos al cuerpo educado:

“Que el cuerpo en la escuela sea, en parte, ‘olvidado’ no significa que haya carencia de órdenes corporales. Nunca hay vacío en las escuelas. Esto es así porque cualquier proceso que niega y reprime siempre tiene una instancia afirmativa y productiva. Y los cuerpos no son la excepción. Más bien el cuerpo es el primer efecto del poder. Especialmente si aceptamos el principio foucaultiano sobre el poder, el cual señala que: ‘nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder (Foucault, 1992: 105)’” (2007, p. 4).

A la vez, el cuerpo al que referiremos no será cualquier cuerpo ni todos los cuerpos. Claramente ambas cosas serían imposibles, no sólo por su inconmensurabilidad también por la imposibilidad de dar cuenta de esto como una totalidad material. Situaremos nuestro tratamiento en un campo dentro del campo educativo, el campo de la educación física y en particular el de la formación superior universitaria. Sin dudas la formación superior universitaria presenta matices, nos interesa la perspectiva de cuerpo educado que orienta las concepciones presentes en los programas de las asignaturas de los diferentes trayectos discursivos determinados para el plan de las carreras de Profesorado y Licenciatura implementado en el año 2000 en la UNLP. Nos interesa recuperar las diferentes miradas que muestran y sostienen como referencias en la formación, en las diferentes formas de manifestarse.³ Sin dudas las significaciones y sentidos asignados al cuerpo en los distintos trayectos

³ Los contenidos plasmados en el Plan y los programas, los textos utilizados para el tratamiento de los contenidos, las evaluaciones elaboradas para la acreditación y los discursos de los profesores, con independencia de los niveles de coherencia e integración que puedan sustentar evidencias sentidos, dan cuentas de formas de concebirlo.

formativos muestran y evidencian intereses y búsquedas singulares que deben observarse y considerar en sus tramas de significación.

En este contexto es importante recuperar una serie de abordajes conceptuales que discuten y tensionan la dimensión “prácticas”⁴, sin negar o descartar estas significaciones, y una perspectiva determinante para trabajar el término, dada su incuestionable presencia y adhesión en los discursos de las ciencias humanas y sociales y humanas, es la perspectiva foucaultiana. Recuperamos a Foucault, en este caso, desde la obra de Castro, ya que enuncia y describe con suma precisión y detalle términos, conceptos y autores utilizados y abordados por este filósofo francés.

Citando a Foucault, Castro (2005) en su obra señala, que a la práctica:

“No se la puede confundir con la operación expresiva por la cual un individuo formula una idea, un deseo, una imagen; ni con la actividad racional que puede funcionar en un sistema de inferencia; ni con la ‘competencia’ de un sujeto hablante cuando construye las frases gramaticales; es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido, para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (AS, p. 153-154).

Sin dudas, esta conceptualización y definición del término práctica permiten entender, por una parte, que el utilizarlo supone sentidos y posibilidades de construcción y significaciones muy diversas y, a la vez, producto de ello, niveles de complejidad, pues se alojan en él ante todo dominios y usos que trascienden lo observable y el uso en sí.

⁴ Autores: Julián Pérez Porto y Ana Gardey. Publicado: 2010. Actualizado: 2010. Definición de práctica (<https://definicion.de/practica/>) Consultado 25/9/2017 10:36 am

Por otra parte, en investigación social los discursos, suponen la acción social de grupos y actores sociales que se encuentran inmersos en modos de interacción y diferentes formas de lucha que se inscriben en contextos históricos y sociales determinados, de algún modo reconociendo una dimensión dialógica en la que compone su significado. Desde la perspectiva bourdieana:

“el discurso se construye en el marco de situaciones sociales y se encuentra informado por un sentido práctico que tiene como propósito (...) intervenir de manera estratégica en dichas situaciones, produciendo efectos a su favor, como el reconocimiento, la distinción, el enclasmiento o la diferenciación social” (Iuliano y Pinedo, 2015, p. 151).

Además, siguiendo a Castro (2005) podemos decir que el término Discurso (Discours):

“toca uno de los temas centrales del trabajo de Foucault... la tarea de *L' Archéologie du savoir*. Allí Foucault define el discurso como el ‘conjunto de enunciados que provienen de un mismo sistema de formación; así se podría hablar de discurso clínico, discurso económico, discurso de la historia natural, discurso psiquiátrico’ (AS, 141). El discurso ‘está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales se puede definir un conjunto de condiciones de existencia’ (AS, 153)”.

A medida que Foucault sustituye la noción de episteme por la de dispositivo y, finalmente, por la de práctica, el análisis del discurso comenzará a entrelazarse cada vez más con el análisis de lo no-discursivo (prácticas en general). Este cambio está sujeto, a su vez, a modificaciones, puesto que Foucault varía su concepción del poder. De este modo, desde un punto de vista metodológico, es necesario abordar la cuestión del discurso en relación con la arqueología, la genealogía y la ética, es decir, los ejes del trabajo

de Foucault. Foucault se ocupa de la función del discurso como formador de la subjetividad. Esta función consistiría en ligar el sujeto a la verdad.

Metodología y fuentes

La metodología de análisis se corresponde con la perspectiva cualitativa e interpretativa, aunque en algunos aspectos se integran elementos de orden cuantitativo de modo de nutrir y ampliar las posibilidades de significación de la información obtenida.

Con respecto a los materiales e insumos con los cuales se abordará el tema, en tanto fuentes primarias, se trabajará inicialmente considerando los Planes de Estudio 1984 y 2000, de modo de poder destacar las particularidades y significaciones que el Plan 2000 contiene, resaltando elementos de contexto y sentidos relativos a las modificaciones más significativas que engrosan sus características distintivas pudiendo implicar letra del mismo, como también otros elementos e informaciones relativas al proceso de debate y aplicación. Luego se trabajará con los programas de las asignaturas de los tres trayectos discursivos considerados: biomédico, pedagógico y psicológico, y disciplinar. En cuanto a los aspectos a considerar de los programas se analizarán tanto los objetivos y fundamentos como los contenidos, la bibliografía y las formas de evaluación. Por otra parte, se realizarán entrevistas en profundidad y/o entrevistas focalizadas, centradas en el tema de estudio y el contexto proceso y de transformación, a profesores responsables la elaboración de los programas de las asignaturas o con participación en esa elaboración, de modo de vincular los materiales, los procesos y la aplicación de los programas en el dictado de las materias. Nos apoyamos en un estudio de caso, no solo por las posibilidades de descubrir, caracterizar y detallar un objeto, también pensamos la necesidad

de construir categorías que enriquezcan y den lugar a una real construcción de conocimiento, que permita acrecentar y potenciar los debates en torno a temas centrales en la educación física y en las ciencias sociales.

Con respecto a la organización del trabajo y la escritura de los productos, de forma preliminar se piensa en el armado de un esquema de cinco partes, que a modo de capítulos se destinarán a: la primera, al tratamiento de los términos y conceptos principales (saber, prácticas, discurso y campo, entre otros); una segunda, destinada al trayecto discursivo biomédico; una tercera, referida al trayecto discursivo pedagógico y psicológico; una cuarta, vinculada al trayecto discursivo disciplinar, en la que se abordarán las asignaturas Educación Física 1, 2, 3, 4 y 5; y, una quinta, también referida al trayecto disciplinar, destinada a las asignaturas Teoría de la Educación Física 1, 2, 3 y 4. Para finalizar de desarrollarán las conclusiones de la investigación.

Sobre los trayectos de análisis

Scharagrodsky refiriendo en particular a lo sucedido a finales del siglo XIX con respecto a los ejercicios físicos, ciertos tipos de gimnasia y la “cultura física”, señalando la presencia de una incipiente preocupación por el “universo kinético”, destaca el comienzo de un proceso vinculado con la educación de los cuerpos en movimiento a través de lo que denomina el primer acto fundacional: la institucionalización del primer dispositivo civil de formación docente en educación física en los inicios del siglo XX⁵. En ese tránsito la “cultura física” es incluida en los discursos, y particularmente en los discursos pedagógicos y escolares. Como señala Scharagrodsky la figura del médico, a partir de sus

⁵ En 1901 se crea el primer curso temporario de Ejercicios Físicos de la Argentina, que en 1909 sería convertido en la Primera Escuela Normal de Educación Física (INEF), dirigido por Enrique Romero Brest (1873-1958).

saberes y conocimientos, cumple un rol fundamental en tanto puente clave entre el Estado y la sociedad, ocupando lugares clave en organismos públicos, y en particular los vinculados con las políticas educativas (Consejo Nacional de Educación, Ministerio de Instrucción Pública, Cuerpo Médico Escolar, etc.).

Siguiendo el análisis del mismo autor, los cuerpos fueron descritos e interpretados a través de cuatro formas especializadas provenientes del discurso médico: la anatomía descriptiva, la fisiología del ejercicio, la ginecología y la antropometría. Estas formas, sin dudas, incidieron y determinaron la educación física escolar. Estas razones explican por qué uno de los trayectos de análisis será el biomédico. Dadas estas referencias, es claro que los médicos de fines de siglo XIX describieron y escribieron, narraron y jerarquizaron los cuerpos, definieron características y límites de los cuerpos, dieron ciertos sentidos y significados apoyados en su protagonismo social y educativo. Vale recordar el rol del INEF en la formación de formadores en Argentina como también vale destacar el protagonismo actual de la Universidad Nacional de La Plata en la formación de formadores, y por consiguiente, en ambos casos, en la construcción de saberes, prácticas y discursos sobre el cuerpo.

En el caso del Plan 2000 estas formaciones discursivas se inscriben en el Trayecto de Formación Biológica, que integran las asignaturas Anatomía Funcional, Fisiología Humana y Fisiología Aplicada a la Educación Física. El Plan no integra a la ginecología y la antropometría como asignaturas o seminarios.

Otra formación discursiva a abordar en el Plan 2000 es la pedagógica-psicológica, que en este caso integra dos Trayectos, el de la Formación General y el de la Formación Pedagógica. Aquí las asignaturas propuestas son, para el primer caso, Historia Argentina General o Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, Filosofía y Sociología,

y, para el segundo, Pedagogía, Historia de la Educación General, Política y Legislación de la Educación Argentina y Psicología Evolutiva I y II.

Para finalizar, una tercera formación discursiva a analizar es la de la Educación Física, reflejada en el Plan como Trayecto de la Formación Teórico-Práctica en Educación Física, en el cual se ubican las asignaturas Educación Física 1 a 5 y Teoría de la Educación Física 1 a 4.

Entendemos que estos tres trayectos de formaciones discursivas permiten dar cuenta de cuerpos educados, sin necesidad de analizar otros trayectos como podría ser el relativo a la investigación o el que incluye las asignaturas abocadas al tratamiento de la educación física escolar. Entendemos que una mirada más extensa, no circunscripta a un contexto, más bien comprometida y vinculada a la diversidad de instituciones y contextos en los que la educación física enseña, y el cuerpo es educado en perspectiva de educación física, responde de mejor modo a los objetivos y las hipótesis enunciadas inicialmente.

Bibliografía

- Castro, E. (2005). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Iuliano, R. M. y Pinedo, J. (2015). Discurso. En Carballo, C. (Coord.) *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones en el campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Le Breton, D. (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2002). *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- Palamidessi, M. I. (1996). La Producción del 'maestro constructivista' en el proceso curricular, en *Revista Educação e Realidade*, pág 192-213, Buenos Aires.
- Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. En *Pedagogía, Las ciencias en el mundo contemporáneo*, Programa de Capacitación Multimedial, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación.
- Scharagrodsky, P. (2014). Dime cómo te mueves y te diré cuál es tu "sexo": discurso médico, educación física y diferencia sexual a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. En Barrancos, D., Guy N. y Valobra A. (2014). *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina 1880-2011*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Tadeu da Slva, T. (1999). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Bionarrativas, cuerpo, subjetividad y comunicación

DAIANA BRUZZONE (FPYCS-UNLP)

Los indicios como punto de partida

Esta intervención se constituye alrededor de la pregunta por el cuerpo y la subjetividad como territorios de disputa por los sentidos. La relación entre cuerpo y subjetividad tiene que ver siempre con sus narrativas, las posibilidades de expresión y el ejercicio del poder. Así, las narrativas corporales o bionarrativas emergen como territorios en tensión y capaces de erigirse como espacios de emancipación.

El cuerpo como territorio a partir de sus narrativas (comunicación) nos permite identificar qué batallas y qué poderes se ponen en juego en nuestras prácticas corporales. En este juego de configuración de la subjetividad es necesario considerar que no sólo las instituciones configuran/afectan a los sujetos, sino que éstos también las modifican/afectan a partir del reconocimiento de su propia potencia. Así es que el cuerpo y la subjetividad se perfilan como una serie de acciones y proyecciones en las que median diversos (en muchos casos contradictorios) discursos, y distintas opciones de intervención que pueden alterar tanto la dimensión cultural de la vida, como la biológica (Cabra y Escobar, 2014, p. 33).

La tarea de dar cuenta de cuáles son los modos en que las culturas son incorporadas por los sujetos requiere de conocer cómo es que ellos establecen unas configuraciones o composiciones sociales donde se entretujan deseos, afectividades, intereses, relaciones de fuerza, de poder, tensiones y conflictos. Lo que llamamos sociedad más que la

suma de acuerdos entre individualidades es una relación incesante entre sujetos y culturas, de manera que abordar por separado ambas nociones implica unos problemas o limitaciones a la hora de pensar en cómo es que la sociedad expresa los acuerdos o sentidos de un grupo de individuos interdependientes a la misma vez que éstos, a través de sus prácticas, dan cuenta de las marcas de dicha sociedad a la que permanentemente configuran.

En esta relación entre individuo (o estructuras psicológicas individuales, estructuras de personalidad) y sociedad (estructuras sociales o composición) nada es inalterable ya que ambas son estructuras mutantes y dinámicas que tienen lugar en determinados tiempos y espacios (Elías, 2010, p. 33-37) generando unos procesos civilizatorios que, a modo de espiral, van actualizándose y caracterizando épocas y generaciones.

Para explicar estos procesos civilizatorios, es decir, los cambios sociales, Norbert Elías (2010) utiliza los conceptos de psicogénesis y sociogénesis que resultan válidos para el tratamiento de las prácticas de los sujetos contemporáneos situándolos históricamente. De esta manera, las nociones de psicogénesis y sociogénesis remiten a los cambios a largo plazo en las conductas de los sujetos y a los cambios en las figuraciones sociales, respectivamente. Indagar desde este enfoque la relación cuerpo/comunicación y específicamente en los modos en que tienen lugar las experiencias subjetivas del cuerpo en las tramas sociales contemporáneas, nos permite des-cubrir (esto es: quitar el velo sobre aquello que está tapado, implícito o invisibilizado) la articulación entre ritmos, variaciones y transmisiones generacionales de las experiencias presentes en la corporalidad.

En este sentido, tales nociones resultan claves para el tratamiento del cuerpo, toda vez que entendemos que éste constituye una entidad que conecta el adentro con el afuera, se halla en permanente construcción mediante figuraciones y desfiguraciones constantes y sus vínculos son tantos que hasta parece que todo tiene que ver con el cuerpo. Así, la

comunicación que de allí se desprende es multidimensional (Cachorro, 2004, p. 37) y capaz de manifestar las diferentes acciones y posiciones de los sujetos en relación a la cultura de la que forman parte.

Estas corporalidades portan indicios, marcas de su época: transformaciones estéticas —y éticas—, daños, heridas, que las preceden y las proceden, volviéndolas nuevamente al centro de la escena, pero ya no para pensarlas sólo en términos de pequeños relatos o como el reemplazo de una simbólica social vulnerable que reposa en el cuerpo la única posibilidad de certidumbre. A la luz de un contexto donde la ampliación de derechos permite la experiencia de la restitución o reconstrucción de los lazos sociales, estos indicios presentes en la corporalidad nos invitan a indagar en ella, a bucear en estos rastros la articulación, la expresión y/o manifestación de los procesos que les dan origen, causa, sentido.

El tratamiento del paradigma indiciario implica un aporte sustancial para el abordaje de la experiencia del cuerpo en la cultura en tanto una de las mayores dificultades existentes a la hora de trabajar sobre la dimensión de la corporalidad tiene que ver con los métodos y técnicas de indagación sobre el cuerpo. A la vez, la reflexión a partir del método morelliano vuelve posibles las formulaciones de unos interrogantes que, atentos a las discusiones contemporáneas alrededor de las transformaciones sociales y las condiciones de la producción de conocimiento, apuestan a indagar de un modo articulado (y ya no fragmentado) en las relaciones cuerpo/comunicación e individuo (psicogénesis)/sociedad (sociogénesis).

Ginzburg sostiene que los indicios mínimos han sido considerados, una y otra vez, como elementos reveladores de fenómenos más generales: la visión del mundo de una clase social, o bien de un escritor, o de una sociedad entera (2002, p. 110). Así, el autor reconoce este método indiciario en el trabajo de Morelli, pero también en la novela policial de Arthur Conan Doyle y en el psicoanálisis de

Sigmund Freud. Sherlock Holmes, el célebre detective de la literatura, resuelve delitos a partir del reconocimiento de detalles en apariencia poco trascendentales, pero que dan cuenta de las marcas subjetivas de sus autores, tales como las cenizas de cigarrillos, los detalles de las constituciones anatómicas, etc.

Mirar el detalle en la totalidad implica entonces echar luz sobre un modo de conocimiento de la realidad social que habla tanto de los indicios —que dan cuenta en lo particular de lo general, en una constante articulación como nos muestra Norbert Elías— como de quien los reconoce e interpreta. Ello plantea un modo de conocimiento que lejos de ser individual se constituye en un diálogo si fin, sin el que la interpretación de las marcas de la cultura carece de toda validez: es en esta interdependencia donde se juegan los sentidos sociales y las preguntas acerca de la construcción de los objetos de investigación, los por qué, los para qué y el lugar de la intervención como dimensión inseparable de los procesos de conocimiento.

Si atendemos a que las diferentes experiencias subjetivas del cuerpo dan lugar a modos particulares de estar en el mundo, esto es, formas de relación y configuraciones sociales, prácticas hegemónicas e instauraciones de cuerpos legítimos; vemos cómo es que el cuerpo resulta una dimensión clave para la inauguración de las sociedades capitalistas. Éste que ha sido negado por las tradiciones judeocristianas —sobre todo en los tiempos premodernos—, resulta vital para el desarrollo de las industrias y de las ciudades.

Este cuerpo occidental se constituye como un capital en sí mismo, posible de ser ofertado como fuerza de trabajo haciendo posible la experiencia de la corporalidad en relación al trabajo, a la razón, al disciplinamiento basado en la higienización, el ascetismo y la regulación emocional. Entendido como una cosa/objeto este cuerpo escindido del sujeto favorece, por ejemplo, su explotación.

La vivencia de estos cuerpos se caracteriza por el trazado de unos límites claros entre el adentro, la vida privada y el afuera, el espacio público; como aspectos disociables que clasifican lo que cabe y lo que queda excluido del orden social dominante, que es blanco, masculino, heterosexual y adulto. Tales características destacan la presencia de la corporalidad moderna que, para mediados del siglo XX se ve alterada por la irrupción de unas voces, de unos cuerpos otros que demandan un cambio en las lógicas sociales. Entre ellos, los jóvenes, los trabajadores y las mujeres aparecen como actores protagónicos de las disputas por las normas que regulan el Estado y la sociedad. Y lo hacen poniendo en cuestión el cuerpo moderno.

Calles y plazas comienzan a verse colmadas de unas corporalidades que transgreden a su paso muchas de las reglas del hábitat del espacio público. Y ello no sólo sucede mediante las nuevas estéticas que de alguna manera identifican a estos nuevos actores, sino que los modos en que se ocupan la calle y la plaza se corresponden, también, con una determinada visión de mundo que ahora lo recorre en diferentes luchas por los derechos sociales.

Actualmente la experiencia del cuerpo se halla en el centro de la escena y lo hace desde múltiples lugares. Como territorio de disputa, la corporalidad aparece como sitio indiscutible en las principales prácticas que otorgan identidades colectivas a los sujetos, como la educación, la política, la cancha o ámbitos deportivos masivos-populares, los recitales de música que convocan a multitudes, etc. Allí, todas las veces, se trata de poner el cuerpo, sin él no hay anclaje identitario, ni sentido, ni sentimiento.

Es éste un territorio de tensiones que son físicas, pero que son más profundas e intangibles cada vez que allí se incorporan los debates, por ejemplo, acerca de la diversidad sexual, del parto respetado, de la despenalización del aborto para las mujeres, de las cuestiones de género y las posiciones que en el espacio social pueden ocupar hombres

y mujeres; por citar sólo algunos ejemplos que borran por completo la escisión entre el adentro y el afuera de la corporalidad, planteándonos allí una serie de continuidades.

En una sociedad que valora determinada construcción de la belleza y los ideales de la juventud, los sujetos participan o se ven expuestos al trabajo permanente sobre su propia imagen y toda práctica vinculada al autocuidado (o cuidado de sí) que van desde las cirugías estéticas, pasando por hábitos alimenticios, las llamadas técnicas new age, hasta la actividad extrema o deportiva, entre otras muchas. Una imagen vale más que mil palabras, según rezan a diario las culturas occidentales, y en momentos de auge de mediación de todas las instancias de la vida social, el reconocimiento y la exposición/exhibición del cuerpo-imagen se traduce en deseo, admiración, espectáculo o estigmatizaciones que se imponen como superficie para las relaciones intersubjetivas. Pero también aparece este cuerpo vivido desde una nueva conciencia de época capaz de burlar o de sortear el deber ser y promoviendo transformaciones culturales en todos los órdenes sociales.

(In)disciplinamiento y ampliación de derechos

Las sociedades neoliberales configuran un dispositivo biopolítico que transforma la cultura en un mercado donde todo tiene precio y con ello produce unas subjetividades colonizadas, narcotizadas que alcanzan la satisfacción a través del consumo (de drogas —legales o no—, pero también de productos, servicios, noticias, series, películas, información de toda clase, etc.). La riqueza y la felicidad se materializan más en la exhibición que en la obtención de éxitos y de bienes (Merlin, 2017, p. 72). Atravesada por la idea de meritocracia, estas sociedades otorgan configuran a unos sujetos determinados por el mercado.

En esta línea, Nora Merlin (2017, p. 47) explica que asistimos a una “época de biomercado”, es decir, del poder absoluto del mercado sobre los cuerpos, en un contexto en el que los vínculos sociales se precarizan, los simbolismos entran en crisis, se debilitan y es entonces el mercado el que administra el modelo de vida y el modelo de muerte de la población.

También es éste el cuerpo que, muchas veces, excede los límites de la racionalidad de época y no puede ser comprendido desde tales lógicas: en sus prácticas de consumo de ciertas drogas; o en sus manifestaciones públicas que lo desnudan, exhiben sus partes antes prohibidas; o aquellos cuerpos extremadamente delgados, por citar algunos ejemplos. Y ello se vincula fuertemente con la capacidad creativa y narrativa del cuerpo.

Por ello es calve situar al cuerpo como territorio de creación, de resistencia y también de destrucción. A partir de allí las y los sujetos tienen el poder de la reinención, de alterar y/o mutar los modos de estar juntos con las y los otras/os, con el mundo, que ya no sólo son un afuera o un espejo; sino parte definitivamente constitutiva de la subjetividad. Las corporalidades alojan así un saber que subvierte o escapa a las normas modernas; un poder hoy fragmentado pero que cobra mayor visibilidad cada vez que nos sorprenden o nos asaltan aquellas subjetividades corporales que desafían —no siempre con un claro propósito, aunque a veces sí— el orden del mundo contemporáneo.

En el ámbito del deporte, por ejemplo, podemos ver cómo las prácticas corporales se vuelven técnicas o dispositivos de disciplinamiento para los géneros, las edades, las clases sociales y también para las etnias. Desde allí se performan los cuerpos por dentro y por fuera, desde los aspectos fisiológicos, pasando por las estéticas corporales hasta las dimensiones de la afectividad y el comportamiento de acuerdo con la posición de cada sujeto en la clasificación social en el tiempo histórico que habita.

Sólo basta mirar uno de los deportes más populares a nivel global como es el fútbol (convertido ya en una industria) y su importancia en la identidad de los sujetos varones, en los códigos que plantea el juego y cómo estos van internalizándose al punto expandirse como punto de vista para explicar otras prácticas sociales que exceden el deporte en cuestión. Asimismo, podemos ver la presencia cultural del fútbol en la sociedad y su vinculación con las políticas deportivas que aún continúan siendo exclusivas para el género masculino para el desarrollo profesional. Los otros géneros pueden practicar fútbol, sin embargo, su desarrollo queda ligado a pequeños y específicos torneos entre mujeres, o entre diversidades sexuales. Y en este punto, es necesario destacar cómo aún prevalece la mirada binaria sobre el deporte, una vez que en diferentes disciplinas se abren las posibilidades de practicarlas a los géneros opuestos (el fútbol femenino, el patín masculino).

Pero, como venimos diciendo, el cuerpo es creación y subversión y desde el indisciplina es capaz de introducirse en la práctica de un deporte asociado a un solo género, como las mujeres que juegan al fútbol tiende a recrear los cuerpos femeninos y las subjetividades en tanto posibilidad de atravesar barreras sociales, políticas, culturales que invita a tomar posiciones nuevas en el espacio público (nuevas formas de pensar, de sentir, de vincularse) que ensanchan las demandas y la ampliación de derechos.

Bionarrativas, la disputa por el sentido

Sostiene Jesús Martín Barbero que:

“una de las formas más flagrantes de exclusión ciudadana en la actualidad se sitúa justamente ahí, en la desposesión del derecho a ser visto y oído que equivale al de existir/

contar socialmente, tanto en el terreno individual como el colectivo, tanto en el de las mayorías como en el de las minorías” (2001, p. 48).

En este sentido, la posibilidad de la narración propia es indispensable en nuestras democracias. Hablamos aquí de bionarrativas, entendiendo que habitamos una sociedad mediatizada donde tanto los dispositivos de disciplinamiento y de modelización de la subjetividad como los puntos de fuga que éstos contienen se encuentran en la expresión, en la visibilización y en el hacer más colectivo que individual.

Las principales características de las sociedades mediáticas y/o del espectáculo tienen que ver con una fuerte conexión subjetiva con el ocio y el afecto o las emociones, expresados mediante relatos que remiten a la diversión y la felicidad. Las lógicas de las pantallas se ordenan a partir del entretenimiento y la familiarización, al punto de convertirse (algunas de ellas) en extensiones de nuestros cuerpos. Estas pantallas (televisión, computadoras, tablets, celulares, cine, etc.) se cuelan en cada una de nuestras prácticas cotidianas ofreciendo diferentes posibilidades para la producción, circulación y consumo de diversos contenidos narrativos.

Si establecemos una comparación con los modos de vida predominantes que anteceden a la actual cultura del entretenimiento, podemos ver que mientras en las llamadas sociedades disciplinarias los cuerpos se configuran con unos límites precisos entre las esferas públicas y privadas; en nuestros días, en cambio, estas esferas se encuentran mediadas por imágenes que acompañan “el ascenso de un tipo de subjetividad espectacularizada” (Sibilia, 2012, p. 304). Es entonces que en esta puesta en escena o visibilización de las subjetividades tiene lugar en medio del desmoronamiento de las instituciones modernas lo que además de un gran desafío, dice Paula Sibilia (2012, p. 312), implica en

principio dos riesgos que explicarían la fragilidad e inestabilidad del yo visible: el de ser unas subjetividades sumamente vulnerables, y el de convertirse en mercancías.

Estas narrativas del entretenimiento no se quedan solo en las pantallas, como veníamos diciendo, sino que se hacen parte de nuestra vida de todos los días como una forma de comunicarnos y de estar (conectar) con los demás. Tanto que esta performance del show de las pasiones, de la emocionalidad actuada, se traduce en ámbitos antes impensados como el deporte, la política, la religión, la educación, el crimen, el arte... y todo para ganar más mercado, o más adeptos, o seguidores, o meros contempladores.

Si ponemos atención así al mundo del deporte vemos que la industria del entretenimiento atiende a las historias (¡y a los escándalos!) más allá de los deportistas, de sus disciplinas y de las competencias. Las estrellas del deporte tienen algo más que talento en nuestros días: encontramos en ellas unos cuerpos atléticos que hablan de la estética hegemónica, representan figuras de héroes muchas veces, o de celebridades otras tantas. Y, en este mismo sentido, los eventos deportivos se narran como pasiones y se configuran como escenarios que publicitan productos asociados a ese deporte y a los deportistas, tanto que los deportistas “estrella” muchas veces son ellos mismos a la vez que son la identidad de ciertas marcas y representantes de un estilo de vida codiciado que se instala, muchas veces, como moda o modelo a seguir, vinculado —incluso— al ascenso social.

Esta cultura del espectáculo implica una transformación de los modos en que significamos, o en los modos en que le damos sentido a la vida, y si bien no podemos evadirla del todo, tampoco podemos celebrarla sin más (ingenuamente). Omar Rincón (2006, p. 59), sostiene que el resultado de la lógica del entretenimiento es un llamamiento a un pensamiento leve, o light. Para ser parte de este juego hay que evitar la densidad y el desarrollo de argumentos para poder habitar los vínculos con las y los otros, con los afectos

y, además, es preciso que los sujetos puedan aplicar soluciones técnicas y precisas a los problemas, convirtiéndose en empresarios de sí mismos.

De esta forma, las subjetividades van configurándose sin la densidad de los grandes relatos modernos, mediante las narrativas hechas a partir de estéticas e imágenes que parecen despolitizarse y fortaleciéndose en estilos que ponderan la extimidad (Sibilia, 2012), la velocidad de acción/reacción y el ritmo del tiempo presente, la conexión sin intercambio de argumentos en pro de los célebres “me gusta” de las redes sociales y una también una política del reality o de la transparencia (como si ello fuese posible).

Si pensamos desde aquí el cuerpo como territorio vemos la imposición de unas narrativas corporales donde vivir bien significa cuidar el cuerpo, fetichizar la salud, vestir a la moda, exhibirnos en la vidriera de las redes sociales, siempre cumpliendo los cánones de los cuerpos ideales. Así, responder a tales mandatos implica la emergencia de unos cuerpos que, como objetos o dispositivos de mayor incidencia visual, en sus múltiples transparencias y anorexias narran los malestares de la época y también las grietas de estas sociedades espectacularizadas y light.

Sin embargo, en un contexto donde hasta los cuerpos son vueltos mercancía hay en ellos una dimensión que nunca puede ser cooptada en su totalidad. A esta dimensión los psicocalistas la llaman el resto, que tiene que ver con el lugar del deseo, de la posibilidad de transformación y/o de reinención. Podemos encontrar este resto en las narrativas que performan nuestras corporalidades. Y en este sentido nos preguntamos ¿todo es cuestión de estilo, no de ideologías? Consideramos que de forma general, pueden identificarse dos modos narrativos: uno donde la corporalidad parece colonizada por los mandatos del mercado y el estilo, en el que la imagen lidera el sentido y entonces el cuerpo es más un objeto que se posee; y otro donde se cuestionan los principios de las sociedades neoliberales, donde los cuerpos exceden o subvierten las normas establecidas o el

sentido común, son estos unos cuerpos vividos donde las ideas, la acción crítica del sentido común y creativa capaz de imaginar otro orden de las cosas y que adopta la fuerza de la transformación.

Por eso decimos que las formas de narrar son tanto estéticas como éticas y vale entonces citar aquí a Aníbal Ford (2001, p. 283) cuando nos advierte tener siempre presente la pregunta política por nuestras narrativas, es decir a qué responden: a una cultura de búsqueda, de construcción de nuevos relatos de desarrollo, de emancipación; o por el contrario, si estas narrativas son en realidad una vuelta de tuerca sobre el control, la segmentación no democrática, el flujo financiero, la reestructuración de los mercados.

Hablamos de bionarrativas, cuando nos referimos a aquellas que buscan alterar el orden dominante, aquellas que son capaces de resistir y de alterar un orden instituido ya que, como plantea Ana María Fernández (2017) los cuerpos siempre han obedecido y obedecen a las lógicas dominantes de cada época, pero también han transgredido, resistido y lo siguen haciendo. Por eso, es preciso plantear que en nuestras sociedades narrar es a la vez una estrategia de supervivencia (Rincón, 2006, p. 80).

Siguiendo a Rincón (2006, p. 89), cuando hablamos de narrar y de las bionarrativas, hacemos referencia a la práctica de conocer y de conocerse; a formas de pensar, de comprender, de explicar; a la implicancia de nuestros cuerpos en una introducción, un nudo, un desenlace; a significar desde nuestras corporalidades. Narrar, dice el autor, es significar y tiene como condición la propia experiencia.

Nuestras prácticas corporales narran y mucho, podemos pensar en algunas prácticas deportivas que reproducen las lógicas hegemónicas sobre disciplinas como el fútbol masculino, el hockey femenino; el tenis o el boxeo, de acuerdo a sus territorios; pero también podemos pensar en el fútbol, el femenino o el adaptado; los modos en que se enseñan deportes como el korfbal. Y si vamos más allá de las prácticas deportivas es posible reconocer unos

cuerpos que están creando nuevas narrativas (y subjetividades), son los cuerpos de las mujeres cuando se organizan: ni una menos, las movilizaciones a favor de la ley de despenalización del aborto, y argumentan, claro, pero siempre poniendo el cuerpo y cuestionando el peso de las narrativas hegemónicas sobre sus propias corporalidades.

Las prácticas corporales que narran las resistencias a un orden social que excluye prácticamente a todas/os los que no le son útiles a los mercados, son hoy un faro para pensar el cuerpo y la subjetividad como territorio y desde la soberanía que se reclama no como individuos, sino como colectivo. Por ejemplo, la soberanía de las mujeres sobre sus cuerpos. Pensar nuestras corporalidades como territorios de disputa por el sentido nos permite hallar un punto de fuga que aliviane los malestares de este tiempo a la vez que hace posible tomar conciencia del poder de la vida que allí se aloja y la importancia, cada vez más urgente, de resistir y de exigir el derecho a vidas dignas, donde el deporte, el arte, la comunicación son también derechos fundamentales y no están en venta; ni nuestros derechos ni nuestros cuerpos.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cabra, A.; Nina, A.; Escobar, C. y Manuel Roberto (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá: IESCO-Universidad Central.
- Cachorro, G. (2004). "Dimensiones viscosas del cuerpo y la comunicación". *Revista Trampas de la Comunicación*, Num. 25. La Plata: EPC, pp. 28-41.
- Fernández, A. M. (2017). *Jóvenes de vidas grises: psicoanálisis y biopolítica*. Buenos Aires: Biblós.

- Ford, A. y Longo, F. (2001). *La exasperación del caso*. Pp. 245-283 en *La marca de la bestia*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Elías, N. (2010). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Entwistle, J. (2002). *El cuerpo y la moda. Una visión sociológica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Ginzburg, C. (2002). “Señales. Raíces de un Paradigma Indiciario”. En: *Discusiones sobre la Historia*, Madrid: Taurus.
- Le Breton, D. (2009). *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Martín Barbero, J. (2001). “Transformaciones comunicativas y tecnológicas de lo público”. En *Revista Metapolítica*, Num. 5, pp. 46-55. Disponible en: <https://bit.ly/2Qd1okm>
- Merlin, N. (2017). *Colonización de la subjetividad. Los medios masivos en la época del biomercado*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Mundo, D. (2012). *Merleau-Ponty existencialista*. Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina.
- Rincón, O. (2006). *Narrativas mediáticas. O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Sibilia, P. (2012). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cuerpos discapacitados en la UNLP

Encrucijada entre responsabilidades, miradas y sospechas

SANDRA KATZ (FAHCE-UNLP)

“Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, a favor de qué y de quién conocer —y por consiguiente, contra qué y contra quién conocer— son cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas que la educación nos plantea en cuanto acto de conocimiento...”

(Paulo Freire, Cartas a Guinea Bissau).

Cada vez que una es invitada a escribir, asume un riesgo al dejar plasmado un pensamiento en un momento de nuestra trayectoria académica. En lo personal intento no decir lo mismo, pero tampoco hay tantas cosas nuevas para decir, aunque seguramente vaya cambiando el lector. A veces uno elige puntos teóricos a los cuales pone en diálogo con los ya trabajados, para hacer un nuevo análisis, o incorporar un nuevo concepto que interpele el anterior. Pero en esta oportunidad, elegí poder compartir algunas percepciones. No profundizar tanto teóricamente (o sí), sino, sostener la escucha, la mirada y ver qué cosas pasan a nuestro alrededor: qué se dice, cómo se mira, qué se piensa en relación a ciertos cuerpos cuando transitan por el espacio universitario, y con ese insumo volver a pensar y reflexionar sobre ese murmullo a gritos, donde no siempre el pensamiento y lo discursivo va empalmado con las acciones.

Capaz, esto nos permite propiciar y/o generar otra forma de producir conocimiento, en palabras de Jara (2012), la sistematización de experiencias, como ejercicio de produc-

ción de conocimiento crítico desde la práctica. Retomando esa escucha que a veces no es políticamente correcta, pero produce sentidos. Cuando se está tan inmersa en el campo de la discapacidad, en mi caso, más de 35 años dedicada y zambullida en la temática, la discapacidad en la docencia, en la gestión, en las políticas en la educación superior, en organismos decisores de políticas, en redes interuniversitarias latinoamericanas, participando en cumbres y congresos. Parecería que ese saber, dado principalmente por la experiencia permite habilitar instancias, abrir puertas y dar respuestas acertadas y pertinentes ante problemáticas vinculadas a la discapacidad en la educación superior. Podría relatar experiencias de universidades latinoamericanas que se posicionarían de avanzada en cuanto a la accesibilidad e inclusión. Algunas cuestiones que podríamos debatir y reflexionar sería si los protocolos de accesibilidad/discapacidad existente en universidades garantiza el ingreso, permanencia y egreso de personas con discapacidad, si los cupos/cuota de ingreso por discapacidad se ven reflejados en mayor cantidad de estudiantes con discapacidad, si la Convención de Derechos de Personas con discapacidad (Ley 26.378) modificó y/o generó políticas inclusivas. Parecería que ese saber te distancia cada vez más del común de la gente en relación al tema. Pero, me parece que hoy, los supuestos especialistas deberíamos mirar un poco más, escuchar un poco más que se dice y que se piensa en vez de disertar y escribir. O al menos eso es lo que me propongo.

Mientras avanzo en información, lecturas, debates con relación a un posicionamiento conceptual y de conformación de políticas universitarias, más me interesa rescatar hechos, frases, gestos cotidianos que te vuelven a conectar con el entorno cotidiano de nuestros transitar. Propongo compartir registros de escenas cotidianas, donde nos invitan a buscar las pistas por las cuales considero que deben pensarse las posibles y necesarias transformaciones sociales. Donde, tomando los aportes de Boaventura de Sousa Santos (2008), se trata de proponer una nueva cultura

emancipatoria, a partir de construir un pensamiento decolonial. En este sentido, es desde estas otras experiencias que deben valorarse, comunicarse e interrogarse mutuamente, donde nacen otros enfoques y métodos de investigación posibles para entender y aportar a la construcción de otros mundos posibles.

Seleccioné algunas frases que se dicen, que se escuchan, no en espacios formales ni políticamente correctos, sino en los pasillos, en una mesa de café, en el colectivo, etc., en relación a las personas con discapacidad que circulan por la Universidad y ver cómo se va entramando discursos y prácticas bajo un manto de derechos humanos donde se filtran sospechas frente a un cuerpo disidente.

¿Que implica hablar de discapacidad en la universidad? Si cada uno de nosotros al leer este texto, hacemos el ejercicio de registrar cual es la primera escena que asociamos con la palabra discapacidad, seguramente tendremos tantas escenas como lectores, en relación a las historias familiares, trayectorias escolares y laborales, vivencias, en el barrio, por los medios de comunicación, etc., y es a partir de esas imágenes que cada lector ira tejiendo y entrelazando conceptos, frases, que reconfigurarán un nuevo escenario posible.

Podemos seguir hablando de discapacidad, pero no podemos garantizar que cada uno esté pensando y/o hablando de lo mismo. Ante esto podríamos sospechar que “la discapacidad” no existe en sí misma, sino, solo en relación a personas singulares que tienen barreras, historias, trayectorias, deseos, lazos social y contextos que les permite ser, estar y disfrutar de lo que quisieran o no.

Primer relato: En un *buffet* de una facultad charlando con un estudiante que un año atrás se acercó a conversar sobre cómo podía hacer para estudiar una carrera, ya que tenía una discapacidad física. En ese momento se lo acompañó a que sostenga su deseo y se anote en la carrera que venía pensando. Se le informó que desde la Dirección de Inclusión y Discapacidad, perteneciente a lo Prosecretaría

de Derechos Humanos de la UNLP, se le iban a ofrecer apoyos, pero que a diferencia del colegio secundario donde contaba con una maestra integradora y un equipo que acompañaba muy de cerca cada una de sus instancias pedagógicas, explicando y dándoles las adecuaciones, y/o modificaciones necesarias, en la Facultad se le proponía que él mismo pueda identificar cuáles eran sus dificultades y a partir de esa instancia buscar (solo o con nuestro acompañamiento) bajo qué formato o con que apoyos podía dar cuenta que había aprendido el contenido impartido. Retomo el relato: sentados en el *buffet*, y charlando sobre cómo venía con la carrera, si estaba necesitando nuevos apoyos o si los acuerdos que ya se habían establecidos seguían teniendo vigencia, relatando experiencias con cada una de las materias, profesores, etc., en un momento interrumpe la conversación que veníamos teniendo y me dice:

“¿Sabes cuál es mayor problema que tengo?: Cuando me ven parecería que soy un fantasma. La cara de la gente no la pueden disimular. Como que me preguntan ¿Qué haces en la facultad?, parecería que creen que vine a pedir algo. Yo no digo nada, pero a veces te cansa que te miren con esas caras”.

Ante este primer relato, en vez de hacer un análisis sobre la historia de la atención de las personas con discapacidad, de cómo fueron vistas, tratadas y/o discriminadas propongo añadir la pregunta ¿Y porque no?, ¿Será que necesitamos habituarnos a ver más seguido, cuerpos que no se parecen tanto a los que nos consideramos mayoría?

Esta misma situación la relaciono con una de las clases de la asignatura que dicto en la Facultad: Didáctica para la integración en Educación Física, en el último año del Plan de Estudios, donde retomando uno de los conceptos más trabajados en la carrera sobre el cuerpo como construcción social, a esto nosotros le sumamos: la discapacidad también es una construcción social como explica didácticamente Joly (2011). En una clase para acompañar el análisis teórico

sobra la “discapacidad como construcción social” elegí invitar a un grupo de personas con discapacidad donde, una de ellas, su característica está dada por los rasgos faciales, es una persona que tiene síndrome de Treacher-Collins, pero, esa persona además de tener ese Síndrome es profesional, trabaja en el Senado en Capital Federal y vive de manera independiente. Accedió venir a La Plata, situación que comparto en clase, sobre la incomodidad de tener que invitar gente para que los estudiantes la conozcan, solo por tener un cuerpo diferente. Ella ya estaba acostumbrada y estaba gratamente dispuesta a participar de la clase y relatar su historia. El silencio de los estudiantes era bastante particular al escucharla, el humor permitía aflojar algunas tensiones. En su relato ella fue compartiendo como ve a los que la miran. Contando que es ella quien tiene que dar explicaciones ante esa mirada, que solo es una cuestión de rasgos, pero que eso no le impidió estudiar, ser parte de una familia, tener hermanos, amigos, viajar, recibirse y ahora pudo irse a vivir sola y tener trabajo.

Cuando las personas con discapacidad tienen ganas de explicar e informar (ya que no todos los días, ni todo el tiempo tienen ganas de estar explicando por qué son como son) parecería que el asombro es mayor, como si la gente necesitara confirmar que durante el día no hace nada, que tienen mucho tiempo libre, o hacen manualidades, o que a lo mejor van a una escolita o centro para gente con características como... y ahí empiezan esos trabalenguas de palabras entre capacidades diferentes, necesidades especiales, adaptadas, etc.

En el caso de ese día en la cursada, dada la confianza, se fue habilitando poder preguntar cuestiones cotidianas algunas y otras más profundas, pero en un momento ya no hablábamos más de la discapacidad, sino de algunas cuestiones que hoy estaba atravesando en relación al momento sociopolítico, que coincidía con la mayoría de los estudiantes. Parecía que ya no había un ella y nosotros. Terminó siendo una clase distendida y con mucho sentido del humor.

Yo me quedé con la duda si estas clases eran necesarias y oportunas. Esa tarde en el colectivo, iba sentada detrás de dos estudiantes que habían estado presente en la clase y escucho que dicen: “hoy me quedé duro, no le pude preguntar nada, me partía el alma verla así”.

A la otra clase retomo sobre qué cosas habían pensado y algunos refirieron que, aunque durante toda la carrera se hablaba del cuerpo como construcción social, no podían asociarlo con la charla que tenían frente a ella, que los impactó un cuerpo con características raras y que no se animaron a nada. Este relato fue dicho casi con vergüenza. Ahí pudimos hablar de la extranjería, de la habitualidad con la que estamos en contacto con otras personas, y que nunca se habían puesto a pensar que la mirada de asombro (en el mejor de los casos) de cada uno frente a una persona con discapacidad era algo que acompaña en forma permanente, sin dimensionar el efecto que produce al construir subjetividades. Por un ratito pensemos que sería para cada uno de nosotros sentir que vayamos donde vayamos, no pueden dejar de mirarnos y que en esa mirada hay una carga de lástima, incomodidad, repulsión, cuestionamiento, sospechas, rechazo y un montón de otras posibles absurdas expresiones.

Otro relato que compartí en otra universidad donde hay un estudiante sordo que cuenta con intérprete de lengua de señas en sus clases: Una docente se fue a quejar porque se sentía intimidada por la presencia del intérprete, se le explicó que esa es su forma de comunicarse, que no había elegido ser sordo. Al poco tiempo planteó que cómo ella estaba segura de que el estudiante sabía o que era la intérprete la que le decía. Se le propuso filmar y que quede como documento el video donde el estudiante daba su examen. En una reunión con esa docente refirió en tono de enojo: “le estamos dando todos los apoyos que necesita, pagando un intérprete y no se presenta a rendir o si rinde se saca muy bajas notas”. Parecería que esta mirada exigente,

sospechosa sobre las personas con discapacidad no puede ser pensada junto a la de tantos otros estudiantes que tampoco se presentan a rendir o que se sacan bajas notas.

Luego de escuchar varios relatos de docentes frente a la presencia de estudiantes con discapacidad, les solicitamos si pueden identificar los obstáculos, las dificultades, las incomodidades, etc. Cuando comienzan a identificar esas dificultades que se les presentan a la hora de dar clase, queda al descubierto que la mayoría de las veces tienen que ver con cuestiones de las propias subjetividades por parte del docente y no con el proceso de aprendizaje.

En una capacitación con docentes universitarios, comenzamos proponiendo que cada uno piense que discapacidad no podría hacer su profesión, y que no se preocupen por cómo se los llamaba, que nombre utilizaban. Lo dijimos con certeza, habilitando que cada uno opine, y así cada uno fue diciendo, que un ciego no podría ser bioquímico, que alguien con cuestiones mentales no podía ser médico, que para ser pedagogo se debía tener un cuerpo completo, y poco a poco comenzaron a interpelarse entre ellos, después empezaron a dudar si sería tan así, ya que muchos relataban situaciones donde una persona con discapacidad ejercía esa profesión. El diálogo fue virando ya no tanto a los cuerpos y posibilidades de esas personas sino a la disponibilidad docente, concluyendo en el “no estamos preparados”. Invitamos a reflexionar que implicaba estar preparados, ¿Preparados para qué? Este formato de capacitación me permitió ratificar que en relación con la temática de la discapacidad antes de dar información, citar leyes, decretos, dictámenes judiciales es necesario conocer que idea de discapacidad tiene cada uno de ellos. Aun, sin quererlo, muchos docentes, que en su infancia no tuvieron compañeros con discapacidad en sus aulas, ni se los veía en la calle, solo recordaban situaciones de discapacidad en relaciona la gente pidiendo en la calle, o en las telenovelas donde el drama estaba dado por la discapacidad que había adquirido por un accidente del actor principal. Esas

personas necesitaban deconstruir esa imagen, tenía que ser un proceso subjetivo y personal, para luego transformarlo en un tema colectivo y político.

Podría seguir relatando historias, que mientras para algunos solo pueden quedar en anécdotas, para otros son hitos en sus vidas que hacen que cambie el rumbo de su deseo. La idea al compartir estas escenas es para empezar a revisar que, por muchos años, la universidad fue un espacio donde no se le daba a la bienvenida a cualquiera. Que la presencia de nuevos cuerpos nos hace revisar que muchas veces desde lo discursivo podemos hablar de inclusión, de derechos humanos, de respeto a la dignidad, pero al momento de estar frente a una persona con discapacidad, no podemos asociarlos. El miedo a lo desconocido, a lo imprevisto, hace que rechacemos, explícita o implícitamente. Ante tantas sospechas, incertidumbre a la falta de respuestas al interrogante: ¿Y cómo va a hacer el día que reciba? ¿pero cómo va a ejercer?, donde la mayoría se siente con la ilusoria responsabilidad de evitar su frustración y ante esto se le niega el derecho a estudiar. etc. La propuesta es preguntarse ¿y porque no? Es confiar en el otro, que, si tuvo el deseo de estudiar algo, seguramente encontrará la forma de hacerlo, es empezar a vislumbrar que hay varias formas de ejercer una profesión, que a lo mejor no se va a recibir, pero esos años siendo parte de la vida universitaria no solo lo transformó a él o a ella, sino nos transformó a quienes fuimos parte de su cotidianeidad.

Así como se producen hechos de desinformación, prejuicios y de discriminación por motivos de discapacidad, hay muchas otras situaciones donde los docentes asumen con compromiso implicándose en el proceso educativo, ofreciendo apoyos, confianza, acompañamiento, permitiendo y habilitando para que continúen su trayectoria universitaria.

En la Universidad, los diferentes actores, ya sean docentes, no docentes o funcionarios, son actores con responsabilidades que, al tomar decisiones, reflejan un pensar,

en sus gestos se materializa una ideología. Puede ser que están muy bien armados conceptualmente, saben mediar en situaciones conflictiva, participan en disputas políticas y en asambleas universitarias. La universidad históricamente generó un terreno en el que se manejen con soltura y solidez, son fieles reflejos de responder a una “casa de altos estudios”, ya que en una casa son todos conocidos y se espera que quienes circulen respondan a ciertas características naturalizadas y esperadas, pero cuando en ese escenario se les acerca una persona con discapacidad, un cuerpo que no responde al modelo esperado, al cuerpo completo, que responde a una ideología capitalista, se quedan sin respuesta, no saben qué decir, cómo actuar, cómo interactuar, es uno otro que no responde a su habitualidad, y se le vienen todas las imágenes que la cultura les imprimió: quienes piden en la puerta de una iglesia, el drama del protagonista en las telenovelas, los que iban a otra escuelas, aquel que siempre está en una situación de desventaja, otro muy otro, y ya no amalgama con la “casa de altos estudios”. La propuesta es generar nuevos encuentros, nuevos diálogos, poder darle contenido a la cultura inclusiva que la universidad proclama, propiciar una nueva cultura universitaria, donde se habitan los espacios, y cualquier pueda sentir que es parte, es ahí en ese construir diario, donde se construyen nuevos espacios. Nuevas culturas institucionales.

Invito a que nos preguntemos después de mirar a nuestro alrededor: ¿Quién no está en la Universidad? ¿Qué cuerpos no circulan por las aulas universitaria?, aún nos quedan puertas por dejar abiertas y no que sean puertas giratorias, donde, así como muchos hacen el intento por ingresar son rápidamente expulsados. Para que otros cuerpos circulen, no solo es necesario estudiar, rendir y avanzar. Es pensarse que nadie se atribuya el poder de decidir o influenciar sobre otro. Nadie elige tener una discapacidad. Qué nuestra mirada no demarque territorios, donde seleccionemos quienes puedan estar en ciertos espacios.

La cuestión es que es necesario saber desde que punto se parte, que se piensa, que se sospecha, ya que son esas percepciones las que determinan muchas decisiones. Un saber cuya distancia está marcada no por la menor o mayor objetividad del ojo que intenta ver, sino por la existencia misma de aquello que es mirado; un saber que, siempre, se inicia en el otro, en la otra “cosa”; un saber que se sostiene en una relación que, tal vez, no quiera saber tanto (Skliar, 2009).

Retomando la propuesta. Permitámonos ante la incertidumbre incorporar la pregunta ¿Por qué no? Solo es cuestión de no anticipar respuestas unilaterales, sino conocer, escuchar, vincularse y dejar que en ese encuentro de deseos: el de ser docente, y el de querer aprender podamos encontrarnos.

Bibliografía

- De Souza Santos, B. (2018). *Construyendo epistemologías del Sur*. Buenos Aires: Clacso.
- Jara Holliday, O. (2012). *Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos*. Educación Global Research. Madrid.
- Joly, E. (2011). ¿Qué les pasa a la ciencia, a la tecnología y a la universidad con relación a las personas con discapacidad? ¿Las ven, las escuchan, o son sordas y ciegas? En Katz, S. y Danel, P. *Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad*. La Plata: Editorial Edulp.
- Rosato, A y Angelino, M. A. (2009). *Discapacidad. Por una ideología de la Normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Cuerpos en disputa, cuerpos encerrados

DANIEL ZAMBAGLIONE (FAHCE-UNLP)

Somos cuerpo, nos constituimos, nos construimos y deconstruimos permanentemente.

Boltanski (1975) afirma que el cuerpo es un signo de la posición social y que tal vez sea el más importante de estos signos, ya que su significado simbólico no es percibido por los actores. Acciones y conductas grupales expresan identidades colectivas. Por su parte, Bourdieu (1994) sostiene que los grupos sociales practican usos y consumos diferenciados y diferenciadores del cuerpo, y que cada sector social posee una concepción corporal específica. Los usos, las prácticas y las representaciones del cuerpo delimitan la pertenencia social, identificando y distinguiendo a los iguales y a los otros. El hombre construye su cuerpo junto a otros. La corporeidad es una construcción colectiva, una construcción social, por lo tanto, el cuerpo no es una realidad en sí misma: es una construcción simbólica. Estos usos, estas técnicas, se van transmitiendo, se van reproduciendo constantemente, desde ese punto podemos afirmar que son aprendidas y por lo tanto enseñadas, aquí la escuela, la familia, los distintos colectivos sociales en los que se pudiera participar clubes, parroquias, bares fábricas, la cárcel misma, son sin duda algunos de los espacios en donde se aprenden las técnicas corporales, son los lugares tradicionales, son espacios donde se trasmite la tradición (buscar concepto de lugares y no lugares). Claramente, el sentido de comprender que estos usos son aprendidos, da por tierra las teorías biologicistas o fisiologistas que solo contemplan al cuerpo como organismo y por lo tanto como ente natural, algo otorgado únicamente por la composición química, por capricho de la genética, por composición celular. Los

usos corporales son aprendizajes, tal vez no todos consientes, pero definitivamente no son de orden natural, gestos, posturas, formas de caminar, de usar las manos, de cruzar las piernas, de sentarse de parase, de correr, de saltar de arrojar, de escupir, de beber, de comer, de ir al baño, de saludar, de vestirse y desvestirse, de jugar, etc., son algunas de ellas. Qué hace uno con su cuerpo, qué formas y maneras de uso desarrolla, remite sin duda a las técnicas que emplean, y este concepto de técnica desde la mirada de Marcel Mauss, da cuenta de que estos usos responden de manera variada según el colectivo social que las desarrolle. Pero estas técnicas, estos usos no responden al azar o a la mera casualidad, sino por el contrario, estas formas de usos son predeterminaciones culturales. Por lo tanto, si se intentara describir y comprender determinados usos corporales en un determinado grupo o sujeto, se debería tener, para poder establecer comparaciones, una serie de descripciones de diferentes usos propios de distintos sujetos o colectivos sociales. Al pensar abordar el tema cuerpo de manera general y en particular el cuerpo en el encierro, condición que abarca a, resultara esencial, poder entender el concepto de técnicas que expresa Mauss, técnicas que vamos incorporando a lo largo de nuestras vidas en sociedad.

Nos relacionamos con otros cuerpos, sentimos, sufrimos, amamos, odiamos, hacemos el amor, hacemos la guerra, nos encontramos, nos desencontramos. Vamos transitando un camino sinuoso y en cada esquina se nos presenta un desafío nuevo, nuestro cuerpo se va reconfigurando en cada encuentro, en cada esquina. Pero la pregunta que no dejo de hacerme es: ¿hasta qué punto somos artífices soberanos de nuestro destino?, ¿somos nuestro propio creador del cuerpo que habitamos? o ¿estamos sometidos a ser cohabitados, penetrados, usurpados por otros cuerpos? ¿Existe forma alguna de subversión corporal?

Foucault señalaba al cuerpo como objeto y blanco de poder, un poder que se ejerce sin piedad sobre otros cuerpos, cuerpos que cuanto más vulnerados sean, mejor será

el resultado de su usurpación o su cohabitación. Penetración obscena, que se regocija fagocitándolo con sus fauces poderosas e insaciables. Beatriz Preciado, plantea algunos de estos interrogantes y parte del concepto de que el sujeto moderno no tiene cuerpo. Es una somateca: un aparato somático denso, estratificado, saturado de órganos gestionados por diferentes regímenes biopolíticos que determinan espacios de acción jerarquizados en términos de clase, de raza, de diferencia de género o sexual. Las prácticas somáticas son “fórmulas generales de dominación” (Bourdieu), “técnicas del cuerpo” (Mauss) que funcionan como “dispositivos de subjetivación” (Foucault), como “procesos de incorporación de la norma” (Butler).

¿Quién o quienes disputan nuestro cuerpo?, ¿por qué se disputan nuestro cuerpo?, ¿somos el cuerpo que deseamos?, ¿nuestros deseos son realmente propios o hay una maquinaria perfectamente alineada, aceitada y precisa que nos designa lo que tenemos que desear?

Deseamos ser bellos, inteligentes, poderosos, exitosos y tantas cosas más. Pero ¿cómo se determina o quien determina lo bello, la inteligencia, el poder o el éxito?

En un encuentro con mujeres detenida en una cárcel de la ciudad de La Plata desarrollando un grupo focal como herramienta de datos que nutriría mi tesis doctoral, una chica me dijo: “yo quiero adelgazar y quiero que afuera, en la calle me digan: mira esa perra, que buena que esta”. Ella tiene un deseo, busca una belleza performativa, un modelo de hermosura que sin duda es el que hegemoniza el sentido de belleza del cuerpo moderno, belleza que es presentada en sociedad como el modelo a seguir, a riesgo de caer en la marginalidad si no seguimos como burro a su zanahoria a tal diseño. Estereotipo que se encarna en el cuerpo de cada sujeto, mediante refinadas y modernas estrategias comunicacionales, modelos anatómico-performativos desarrollados a la justa medida para ser efectivos en materia de colonización corporal, o en la apropiación de la soberanía somática. Como lo expresa Segato (2004), el trazo

por excelencia de la soberanía no es el poder de muerte sobre el subyugado, sino su derrota psicológica y moral, y su transformación en audiencia receptora de la exhibición del poder de muerte discrecional del dominador.

Ella está detenida, esta presa, aislada de la sociedad, pero su cuerpo no está resguardo del mandato social que determina, dictamina, aprueba o desaprueba el ideal de belleza, ahí en la tumba, la comida es mala, harinas y grasa, eso es lo que determinan los poderosos de turno, los que disciplinan esos cuerpos, ella no podrá alcanzar su deseo, su cuerpo se auto contempla como un cuerpo inexacto, deforme, marginal. Su estado de cuerpo vulnerado pues es un cuerpo detenido, un cuerpo disputado por los deseos impuestos por la sociedad de consumo, capitalismo al palo, que la empuja violentamente al encierro punitivo, un cuerpo en disputa, lo disputo en primera instancia los grupos de poder que regulan el mercado, los hacedores de deseos, de metas, la sociedad de la meritocracia, ella, su cuerpo se afano incansablemente para pertenecer al mundo de los blancos, cuerpos perfectos, socialmente aceptados, pero sabía que no podría llegar al paraíso desde su corporeidad. El delito fue su salvoconducto, la posibilidad más rápida de ser parte de los cuerpos perfectos, de cumplir los deseos propios, que sin duda serían los deseos del amo. Un cuerpo en disputa, primero el mercado tironeando de la carne ajena acto de carroña explícito y del otro extremo la justicia injusta, sentencia de ricos hacia pobres, ambos ganaron, el mercado salvaje y la justicia blanca, ambos se apoderaron de ese cuerpo frágil, débil, negro, enfermo y pobre. Uso y abuso del cuerpo del otro sin que éste participe con intención o voluntad, acto que podemos asociación a una violación. Según Segato (2004) la violación se dirige al aniquilamiento de la voluntad de la víctima, cuya reducción es justamente significada por la pérdida del control sobre el comportamiento de su cuerpo y el agenciamiento del mismo por la voluntad del agresor. La víctima es expropiada del control sobre su espacio-cuerpo.

En otra cárcel de mujeres en la localidad de Melchor Romero unidad penitenciaria que aloja a mujeres con problema mentales, los cuerpos pululan por las celdas como almas en pena, ahí solo se sobrevive, esos cuerpos están suspendidos, ya fueron disputados y desechados por parte del mercado, la moda, el sentido de belleza los deseos impuestos ya participaron de su festín podríamos decir el triunfo completo del neoliberalismo, a pesar de casi no dejar ni hueso que roer, esos cuerpos ultrajados, siguen en disputas por otros cuerpos, el cuerpo judicial (cuerpos infalibles), el cuerpo de la medicina (cuerpos semidioses), los cuerpos evangélicos (cuerpos celestiales), los cuerpos educadores (cuerpos del saber), cuerpos policiales (cuerpos represores), cuerpo familiares (cuerpos balsámicos), cuerpos militantes (cuerpos sensibles) y cuerpos cercanos, próximos cuerpos rancho.¹

Cada sector, lucha por esos cuerpos, pero con intenciones distintas con posicionamientos ideológicos y políticos diferenciados. Podríamos decir que son disputas con sentidos distintos. Algunos solo reafirman con la practicas ritual de sus actos, la colonización, su apoderamiento forzado de soberanía su dominio su control y su poder. Claros actos de violencia que se acrecientan si están dirigidos hacia las mujeres; mujeres doblemente vulneradas en sus derechos más básicos, solo por ser mujeres en un mundo patriarcal, incapaz de plantearse la inequidad en relación con los privilegios, tan cotidianos, tan visibles que no se ven, pues todos los dispositivos apuntan a la naturalización de dichos actos machistas. Actos que deben permanentemente repetirse para reforzarse, para sostener aun ante la más bizarra de las practicas patriarcales, que es un acto natural. Esto es así porque en el larguísimo tiempo de la historia del género, tan largo que se confunde con la historia de la especie, la producción de la masculinidad obedece a procesos

¹ Rancho: en la jerga carcelaria dice de aquel o aquellxs personas que comparten alimentos, que conviven formando un grupo, una ranchada.

diferentes a los de la producción de femineidad. Evidencias en una perspectiva transcultural indican que la masculinidad es un estatus condicionado a su obtención —que debe ser reconfirmada con una cierta regularidad a lo largo de la vida— mediante un proceso de aprobación o conquista y, sobre todo, supeditado a la exacción de tributos de un otro que, por su posición naturalizada en este orden de status, es percibido como el proveedor del repertorio de gestos que alimentan la virilidad. Ese otro, en el mismo acto en que hace entrega del tributo instaurador, produce su propia exclusión de la casta que consagra. En otras palabras, para que un sujeto adquiera su estatus masculino, como un título, como un grado, es necesario que otro sujeto no lo tenga pero que se lo otorgue a lo largo de un proceso persuasivo o impositivo que puede ser eficientemente descrito como tributación (Segato, 2004).

Estos cuerpos, cuerpos de mujeres detenidas, son claramente cuerpos disputados, tironeados, descuartizados, carroñados, ultrajados. Los jueces quieren su parte, las fuerzas policiales reclaman su porción, la medicina exige parte de la disección, la escuela cárcel, lucha por su libra de carne, la teología, pelea no solo por el alma sino por quien la aprisiona, todos quieren su parte. Esos cuerpos doblemente vulnerados, primero por ser cuerpos de mujeres y segundo, por ser cuerpos delictivos, son cuerpos estigmatizados y dicha estigmatización desemboca indefectiblemente en la despersonalización como sujeto, porque se hace predominar en él la categoría a la cual pertenece sobre sus rasgos individuales biográficos o de personalidad (Segato, 2004).

Bibliografía

Boltanski, L. (1975). *Los usos sociales del cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Periferia.

Bourdieu, P. (1994). Deporte y clase social, en AA.VV: Materiales de sociología del deporte. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

Segato, R. (2004). Territorio, soberanía y crímenes de segundo Estado: la escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. Departamento de Antropología. Universidade de Brasilia. Brasilia.

Parte III.
Nuevas tecnologías,
Cuerpo, Arte
y Comunicación

La *selfie* como narrativa de las redes sociales

LEONARDO MUROLO (FPYCS-UNLP)

Narrativa de una expresión de época

El presente trabajo asume el desafío de proponer una teoría de la *selfie* que intente abarcar, desde una mirada comunicacional, tanto su narrativa como sus usos. Este camino lo desarrollamos partiendo de insumos previos. En primer lugar, de un trabajo titulado “Del mito de Narciso a la *selfie*. Una arqueología de los cuerpos codificados” (Murolo, 2015) donde nos preguntamos sobre el origen de la *selfie* como narrativa propia de las redes sociales virtuales, hallando sus principales predecesores en los lenguajes del mito, el autorretrato y la fotografía analógica empleados como testimonio de uno mismo. Allí partíamos de que Narciso, Rembrandt, Van Gogh, Frida Kahlo, Dorian Grey y Cindy Sherman tomaron sus rostros como referentes para objetivar —traducir y significar— sus pasiones, temores, perturbaciones, militancias y posturas ante el mundo que los albergaba. En segundo lugar, nos asentamos en observaciones provenientes de una exploración empírica basada en entrevistas con jóvenes, en las cuales dialogamos sobre los usos de las tecnologías de la comunicación digitales en general y acerca de la construcción de la propia imagen en particular. Desde allí problematizamos el estatuto de una narrativa de fuerte presencia y actualidad en las redes sociales virtuales.

Se puede afirmar que la *selfie* participa de un régimen semiológico específico. Se trata de una fotografía autotomada “a un brazo de distancia” (Saltz, 2014) que en general se recorta desde una angulación contrapicada y que

se construye en el marco del primer plano. Los jóvenes comenzaron con la práctica ante espejos, ensayando señas y besando a la cámara, expresando formas de sensualidad y de exacerbación de la belleza. Luego, los teléfonos móviles introdujeron las cámaras frontales que permitieron poder verse para construir la toma. Ambas modalidades, por definición, pueden ser consideradas *selfies*.

Es interesante para pensar la *selfie* remitir al debate que a mediados de los años setenta protagonizaron Raymond Williams y Marshall McLuhan alrededor del estatuto de las tecnologías de la comunicación en la sociedad. Mientras McLuhan (2009) proclamaba que “el medio es el mensaje”, Williams (2011) desarrollaba un constructo teórico que arremetía contra el determinismo tecnológico y la variante de la “tecnología sintomática” postulando interpretar las tecnologías desde los usos subrayando su forma cultural. Desde esta mirada cabe analizar el uso de las cámaras de los teléfonos móviles y si su aparición en el mercado tuvo que ver con satisfacer una necesidad previa, hacer existir prácticas como la *selfie* o si estas surgieron de la apropiación social y la creatividad de los jóvenes.

Asimismo, la posterior aparición y uso del *selfiestick* trastocó de algún modo las posibilidades narrativas ampliando el tiro de cámara, la profundidad de campo y la angulación. Como extensión del ser humano, una convención tácita indica que no debería verse en la fotografía. No obstante, se trata de un objeto suntuario, tiene su génesis en las prácticas comunicacionales más que en los determinismos del mercado. Aunque sea este el que habitualmente capitalice la incorporación social de las manufacturas, tanto las proponga o solamente satisfaga su necesidad.

La fotografía social, que vio la construcción de su semiología desde los albores del siglo XX, asentó su práctica en la celebración de casamientos, cumpleaños, graduaciones y demás momentos exultantes de las biografías. Se trata de acontecimientos que preexisten a esa fotografía ya que los novios, el cumpleañosero y el graduado lo serán se tome

la fotografía o no. Por ello la podemos postular como una fotografía del pasado que le habla al futuro, dado que su fin es dar testimonio como documento, como recuerdo y porque se traduce en objeto visible con posterioridad al momento que es tomada.

Si como decía Roland Barthes (2003) el nómeno de la fotografía es “esto ha sido”, el de la *selfie*, en cambio, es “esto es”. Principalmente porque se trata de una fotografía de un acontecimiento que no preexiste en tanto hecho biográfico. Comiendo, bebiendo, caminando, pasando el rato con amigos se convierten en acontecimientos noticiables que siempre parten de un presente continuo que le habla también al presente. Mientras la fotografía social analógica se tornaba un objeto estático que pertenecía al ámbito privado, ocupando lugares físicos como portarretratos que adornaban salas y álbumes para compartir con visitas; la *selfie* ostenta una naturaleza huidiza ya que requiere ser publicada en el mismo momento de ser tomada. El contrato de lectura de la fotografía del presente que le habla al presente se asienta, por lo tanto, en la instantaneidad.

Las dinámicas de circulación y decodificación de la *selfie* parten de sobreentender que eso que vemos en la imagen está sucediendo ahora mismo. La *selfie*, por ello, tiene dos destinos posibles: el propio y el olvidado. El propio es el posteo inmediato en redes sociales virtuales, publicación que la consagra como narrativa del lenguaje multimedia y que como tal apela a la interactividad de la reacción y el comentario. El destino olvidado se encuentra en las memorias de los teléfonos esperando la eliminación o dinámicas de participación que permitan el posteo de fotografías viejas como #TBT (Throwback Thursday) que en *Instagram* —y extendido a otras redes— es usado los jueves para expresar el deseo de volver a ese momento mediante el posteo de una fotografía generalmente de viajes.

Roger Silverstone, David Morley y Eric Hirsch (1996) propusieron definiciones para pensar el estatuto de las tecnologías en el contexto de la “economía moral de la familia”.

Desde allí la *apropiación* se conceptualiza como el momento de adquisición de una tecnología, la *objetización* se refiere a otorgarle un espacio en la cotidianeidad y la *incorporación* subraya el momento en que los sujetos sociales asimilaron el acortamiento de espacios, tiempos y facilitaciones que otorga esa tecnología ya no contemplando su cotidianeidad sin ella. La incorporación es entonces el estadio donde la tecnología no se pone bajo crítica. Finalmente, la *conversión* refiere a llevar el uso de esa tecnología al exterior del hogar y traducirlo en pertenencia, estatus social, reconocimiento.

En ese sentido, la fotografía social se puede entender como una práctica lentamente incorporada durante todo el siglo XX. Mientras que la *selfie* se incorpora mediante usos que en general nacen en las juventudes y se van reconociendo socialmente, proponiendo gramáticas y géneros como tomar imágenes de comidas, viajes, recitales, juntadas con amigos, para documentar un presente continuo que se desvanecería en la memoria como un momento cotidiano más.

El primer plano y el estatuto de la belleza

La fascinación —quizás inconsciente— de la *selfie* puede tener que ver con que muestra la forma que más conocemos de nuestro rostro. Tomada con la cámara frontal del teléfono móvil o con la posterior frente a espejos, nos presenta al revés de cómo nos ven los demás en la presencialidad del cara a cara. De allí que en la *selfie* nos re-conozcamos, nos gustemos o no, en el rostro con el que nos acostumbramos a pensarnos a nosotros mismos y sobre el que implementamos mecanismos de embellecimiento día a día antes de salir de casa.

Existe una relación de la *selfie* con la belleza de los cuerpos codificados. Se trata, como en cada momento histórico, de bellezas tiranizadas por expresiones artísticas, producciones culturales, medios de comunicación y diseños del

poder. En la actualidad, además de la fuerte presencia de la publicidad, el cine y la ficción, las redes sociales virtuales son cada vez más masivas y desde allí proponen sus narrativas. En el terreno de los mensajes, intervienen tanto en la actualidad como en la construcción de consensos acerca de las características de la belleza contemporánea.

Las bellezas actuales ligadas a formas faciales estereotipadas encuentran en la *selfie* la recreación de un ideal de belleza con base en nuestros rostros, además de la construcción de la imagen de uno mismo y un testimonio autobiográfico de paso por la contemporaneidad. A diferencia de la fotografía analógica, que se producía en la toma y el revelado que habitualmente realizaban otros, la fotografía digital ofrece la potestad al usuario de tomar el control sobre su propia imagen. De este modo, los ojos cerrados, personas que salen a medias, objetos indeseados en el fondo, pueden ser corregidos hasta tomar la imagen ideal que alcance los índices más altos de belleza y felicidad.

La *selfie* asimismo supone el regreso de la audacia de los primeros planos. Reservados a las estrellas de cine y los modelos publicitarios, los ignotos históricamente vieron sus rostros en primeros planos solamente en fotografías para documentación oficial —documento nacional de identidad, registro de conducir, prontuario— necesaria para conocer cabalmente rasgos de la fisonomía de los ciudadanos. La codificación de esas fotografías, variaron algunas veces por desarrollos tecnológicos: del blanco y negro al color, del tres cuartos perfil a la mirada de frente, de la prohibición de la sonrisa a permitirla, de tomar una sola imagen a en algunos casos mostrarle la fotografía a las personas para que digan si les gusta o quieren tomar otra. Como sea, ese primer plano se trató siempre de una prueba ante la sospecha más que de una búsqueda estética. Por su parte, la *selfie* como práctica incorporada permite gestionar el primer plano y con ello reencontrarse con el protagonismo de la belleza del propio rostro. La iluminación y la angulación, la sonrisa ensayada, la mirada profunda, la compañía

de otros y el fondo con objetos para añadir los sentidos de sensual, inteligente o divertido, son válidos en sus infinitas combinaciones siempre que redunde en interesante. De una veintena de fotografías se elige una y se postea en redes sociales virtuales para ser gustada por seguidores como canal de retorno a la aceptación de uno mismo. El resto de las *selfies* podrá permanecer en el teléfono un tiempo hasta que se descarten para hacer lugar a nuevas sesiones.

A modo de sobredeterminación, esta práctica de sentido con la fotografía propone nuevos esquemas de decodificación en donde los rostros —en palabras de Barthes— ocupan el *punctum* central de la imagen. Ya no son protagonistas los cuerpos abrazados y los objetos como títulos, pasteles o vestidos de los graduados, cumpleaños y novios, sino que las sonrisas o las expresiones de felicidad y placer ocupan el lugar central de la imagen. Esto implica un contrato de lectura investido de agrado, donde la *selfie* invita a perpetuar un momento de felicidad huidizo.

Estás al día: el consumo de imágenes en Instagram

Sostiene Henry Jenkins que:

“La convergencia no tiene lugar mediante aparatos mediáticos, por sofisticados que éstos puedan llegar a ser. La convergencia se produce en el cerebro de los consumidores individuales y mediante sus interacciones sociales con otros. De allí entendemos la práctica de la *selfie* como un producto de la convergencia cultural que involucra la telefonía móvil, las redes sociales y aplicaciones de edición, ya que “cada uno de nosotros construye su propia mitología personal a partir de fragmentos extraídos del flujo mediático y transformados en recursos mediante los cuales conferimos sentido a nuestra vida cotidiana” (Jenkins, 2010, p. 15).

Es finalmente desde el agenciamiento y creatividad de los sujetos sociales donde se producen las narrativas de uno mismo que se traducen en formatos y géneros mediáticos para expresarnos como sujetos históricos.

La vieja sentencia de Mijaíl M. Bajtín (2005) que dice que ningún enunciador es un primer hablante que interrumpe con su voz por vez primera el eterno silencio del universo, tiene su correlato no solamente en alocuciones interpersonales, sino también en los formatos y géneros mediáticos. De allí que los orígenes de la *selfie* pueden rastrearse en anteriores prácticas como el mito, el autorretrato y el activismo social y político. Y aunque la fotografía de uno mismo fue posible desde los comienzos de la práctica fotográfica, el uso sistematizado tiene su base en las redes sociales virtuales de principios del siglo XXI. *Fotolog*, *Facebook* y finalmente *Instagram* se postulan como escenarios propicios para esta narrativa que navega en los perfiles y cuentas entre memes, gif, enlaces de canciones y noticias falsas.

En la misma propuesta estética de *Instagram* se desarrolla un halo antiguo que remite a las décadas de los 60, 70 y 80. En primer lugar por pensar la práctica fotográfica en términos de “instantáneas”: una tipografía en cursiva, fotografías cuadradas propias de las *Polaroid*, diferente al apaisado de las medidas de la fotografía de rollo y revelado. *Instagram* desde allí propone alfabetizarse en construir una nueva mirada para ingresar a la imagen que se asienta tanto en el uso de decenas de filtros preestablecidos como las herramientas de edición ajustar, brillo, contraste, textura, calidez, saturación, color, atenuar, luces, sombras, viñeta, desenfoque y nitidez, que permiten a los usuarios más curiosos adiestrarse en el lenguaje de la imagen y manejar infinitas formas de retoque digital para llegar al desideratum de belleza.

Libros como *We Instagram* (2015) y *Lea este libro si quiere ser famoso en Instagram* (2017) no parten de una perspectiva académica, sino que apelan a una lógica de manual.

Al tiempo que intentan enseñar los modos de ser *instagramer*, exploran los “géneros” propios que ya comienzan a percibirse en una red social virtual que apareció en el universo de internet y los teléfonos móviles en octubre de 2010. Las fotografías de viajes, de comidas, los montajes, los transportes públicos, se proponen como las fotografías más vistas en la aplicación. En ese marco, las *selfies* suponen el género más habitual.

Sostiene Jesús Martín-Barbero que el letrado y rentable mito de que “solamente se leen libros” está impidiendo que las políticas del fomento de la lectura se hagan cargo de la multiplicidad y diversidad de escrituras a las que los ciudadanos se enfrentan cotidianamente hoy (2017, p.144). Allí la lectura de la imagen queda muchas veces relegada del ámbito escolar y las políticas públicas. El mismo Martín-Barbero agrega que:

“Se trata de una verdadera pervisión sociocultural tras la que se enmascara, en primer lugar, la defensa a ultranza de la autoridad de los letrados, disminuida por el descentramiento cultural del libro que introducen las tecnologías digitales y por el acelerado empoderamiento que las generaciones más jóvenes están haciendo de sus nuevos lenguajes” (2017, p. 14).

En términos de usos, *Instagram* asienta su creciente éxito primeramente en un público juvenil que proviene de otras redes como *Facebook*. Este desplazamiento tiene que ver con modas, pero también con justificaciones como la huida de una red social cooptada por la generación de sus padres y la posibilidad de huir al *stalkeo* publicando historias que duran 24 horas. El vocablo inglés *stalkear* remite a otros y otras revisando nuestras publicaciones pasadas. Se trata de una actividad censurada socialmente sobre todo si quienes ingresan a nuestros perfiles en redes sociales no forman parte de nuestros contactos. En este sentido, al no

dejar huella de vacaciones, festejos y momentos privados, las historias de *Instagram* proponen la instantaneidad del momento y la imposibilidad del *stalkeo* posterior.

Instagram agregó a su aplicación la característica de avisar a los usuarios que “están al día” cuando en pleno *scrolleo* aparece la leyenda “has visto todas las publicaciones nuevas de los últimos 3 días”. Se trata de la única red social virtual que premia con un mensaje la hiperconexión y fidelidad de los usuarios que se alfabetizan con el constante uso de cada nueva aplicación. En este escenario de vorágine tiene continuidad una alfabetización con la imagen proveniente de la educación como espectadores del cine, audiencias televisivas y aficionados de los videojuegos. Aprendizajes que devienen en competencias no solamente para leer la imagen fotográfica como una narrativa sino también en poder producirla.

Para los jóvenes, la *selfie* también se emplea como elemento de seducción. Ponerse *like*, mirarse las historias y finalmente animarse a chatear con conocidos o amigos de amigos, a menudo redundan en relaciones virtuales recurrentes, aunque poco sistemáticas. La palabra “*crush*” denota un flechazo con alguien, algunos jóvenes la usan personalizada: “tengo un *crush*”, “viene siendo mi *crush*”, otros la usan como sustantivo: “tengo un *crush* con”. Se usa en casos de personas que pasan mucho tiempo chateando y sienten atracción, aunque se vean poco o nunca. Incluso el uso puede aplicarse a un amor platónico que no sabe de nuestro flechazo.

A modo de cierre: lo público, lo privado y lo íntimo

Internet y puntualmente las redes sociales virtuales se establecen como escenarios donde los usos de la fotografía participa en la construcción de identidades y sentidos alrededor del yo. Se trata de una dimensión enunciada por

diferentes teorías tempranas que han realizado enormes aportes como *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de internet* de Sherry Turkle (1997), *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo* de Eva Illouz (2007) y *La intimidad como espectáculo* de Paula Sibilia (2008).

De allí es posible circunscribir nuestra reflexión ya no en el medio o la plataforma sino en la narrativa específica de la *selfie* y lo que buscan sus formas expresivas. Asimismo, se abre la posibilidad de un análisis para posteriores trabajos que se pregunten por los usos de la fotografía digital ante la contingencia del corrimiento de las fronteras de lo público a lo privado y lo íntimo.

La fotografía forma parte del repertorio narrativo de las redes sociales virtuales y en el devenir de los posteos aparecen con fuerza testimonial momentos cotidianos con un rostro sonriente en primer plano. Estos acontecimientos que tornan noticiables las más mundanas actividades nos proponen conocer algo más de los otros: sus hogares, sus amigos, sus aficiones. En definitiva, se desnuda bajo una puesta en escena la administración de su tiempo libre. Aunque siempre tamizada por la agenda recurrente propia de cada perfil, la *selfie* muestra más que un formato reiterado y estereotipado. Evidencia una dimensión de *studium* que detalla formas de vestir, escenarios, objetos y epígrafes que informan sobre aspectos que habitualmente no conocemos de las cotidianidades de nuestros seguidos en las redes. Este corrimiento en la práctica es propiciado por las dinámicas comunicacionales específicas de las redes. Para algunos usuarios hasta se torna una condición de participación.

En la vereda de enfrente de los determinismos, tanto el tecnológico como el social, entendemos que nada en las redes sociales virtuales nos exige que debamos publicar una cantidad de fotos diarias y tampoco el contenido de las mismas. Como tampoco hay prescripción que nos diga que debemos mostrar el interior

de nuestras casas, pertenencias y actividades que no son públicas. Asimismo, es cierto que las gramáticas de la narrativa *selfie* y los usos que se popularizan van más allá de las actividades públicas y se adentran en los contextos del hogar, las prácticas privadas e íntimas transportándolas al estadio público. De allí puede desenvolverse un régimen de visibilidad de los cuerpos que habilita desde la desnudez hasta la publicación de ecografías de embarazadas.

El corrimiento de lo privado y lo íntimo a la esfera de lo público se afianza en las formas naturalizadas de las redes sociales virtuales mediante el uso por parte de figuras exitosas. La fama del *influencer* como sujeto propio del estadio actual de las redes sociales virtuales connota una fase avanzada del medio. No solamente porque evidencia la masividad de usuarios devenidos en seguidores de algunas figuras, sino también por la lenta consolidación de un propio *star system* obligado a canjear intimidad por popularidad. Estas figuras tomadas como guía y deber ser en el uso de las redes, se traducen en pura imagen que corre el umbral de lo íntimo y lo privado hacia lo público. Esto sucede no solamente con fines ególatras sino también porque el caudal de seguidores deviene en el sponsoreo y la monetización de sus cuentas. Para ser *influencer*, a diferencia de estrella de cine o de televisión, alcanza con tener cuentas en redes sociales y una estrategia de marketing de uno mismo. De allí, la ilusión de muchos jóvenes de convertirse en ídolos de otros habilita la publicidad de la vida privada como una mercancía. En esa construcción, la *selfie* se torna una narrativa insoslayable de una generación para la cual la incorporación de prácticas de sentido en torno a su propia imagen se trata de una condición de época y, por extensión, identitaria.

Bibliografía

- Alonso, M. (2015). *We Instagram*. Barcelona: Espasa.
- Bajtín, M. M. (2005). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Barthes, R. (2003). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.
- Carroll, H. (2017). *Lea este libro si quiere ser famoso en Instagram*. Barcelona: Blume.
- Jenkins, H. (2010). *Convergence culture. La convergencia de los medios de comunicación*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz Editores.
- McLuhan, M. (2009). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Martín-Barbero, J. (2017). *Jóvenes entre el palimpsesto y el hipertexto*. Barcelona: NED Ediciones.
- Murolo, N. L. (2015). “Del mito de Narciso a la *selfie*. Una arqueología de los cuerpos codificados”. En *Palabra Clave*, N 18, Universidad de la Sabana, Colombia.
- Saltz, J. (2014). Art at arm’s length: A history of the *selfie*. *New York Magazine*. Recuperado el 2 de septiembre de 2018 de <https://bit.ly/2rK2Dhs>
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Silverstone, R., Morley, D. y Hirsch, E. (1996). Tecnologías de la información y la comunicación y economía moral de la familia. En Silverstone, R. y Hirsch, E. (Eds.) *Los efectos de la nueva comunicación. El consumo de la moderna tecnología en el hogar y en la familia*. Barcelona: Bosch. Pp.45.
- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de internet*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Williams, R. (2011). *Televisión. Tecnología y forma cultural*. Buenos Aires: Paidós.

Los gestos y las máquinas en los nuevos comportamientos digitalizantes

ALEJANDRA CERIANI (FBA-UNLP)

Introducción

La comunicación entre el cuerpo y la máquina ocurre a través de los gestos ergonómicos o expresivos. Actualmente, la simulación de los comportamientos gestuales humanos constituye un dominio que forma parte de la investigación científica, tecnológica y artística. Cabe destacar que, las alusiones mecanicistas para pensar el cuerpo humano están perdiendo fuerza y cediendo espacios a representaciones nuevas que vienen junto al paradigma de la cultura digital. Prestar atención a cómo hemos adoptado los cambios en los modos de aprender y de convivir en contacto con el desarrollo de herramientas digitales; nos solicita posicionarnos frente al fenómeno informacional, comunicativo, emocional, sensorial e interactivo que proponen máquinas, dispositivos, interfaces y programaciones propios de este tiempo.

La cultura es un proceso dinámico que va adaptándose a las transformaciones y facilitando la aplicación en el transcurso de cada época y entornos materiales en los que se despliega. En el siglo XXI la ciencia y la tecnología se han fusionado y esto ha permitido el surgimiento de algunas herramientas nuevas que veremos más adelante. Los hábitos y conocimientos que heredamos —para desarrollarnos de manera profesional y personal— se ven influenciados directamente por el avance tecnológico. La cultura digital establece y posiciona criterios y acciones orientadas a la comprensión, apropiación, producción, circulación

de contenidos y estrategias de comunicación y cultura en ámbitos digitales. Hablar de tecnología parece inevitable en una sociedad permeada en todas sus áreas y que ha transformado la manera de comprender el mundo. Por ende, no puede ignorarse la necesidad de reflexionar sobre su impacto en el espacio de lo corporal.

En principio organizaremos un marco conceptual que abordara el vínculo del cuerpo y la gestualidad en interacción con la máquina como interfaz entre esta acción y la metáfora. Como parte del desarrollo de este texto, abordaremos algo que llamó mi atención pero que aún no logra reunir los fragmentos iniciales que constituirán cierta certeza epistémica al final. Ese algo surge del visionado de tres materiales en video, de tres artistas: uno del cine, de la performance y de la danza; interconectados por la relación corporal con aparatos, máquinas o robots.

En este escrito vamos a proponernos estudiar las relaciones cuerpo-máquina que han tenido lugar en los últimos años dentro del campo del arte contemporáneo a través de tres artistas: Jean-Luc Godard, Geumhyung Jeong y Aurélien Bory. Observaremos sus trabajos desde el vínculo maquínico, tecnológico y corporal, incrustando su discurso en el contexto artístico actual que contiene el híbrido cuerpo-máquina y planteando las posibles implicaciones reflexivas que sus obras nos sugieren.

Por su parte, creemos que la comunicación entre el cuerpo y la máquina sólo ocurre a través de los gestos. La simulación de los comportamientos gestuales humanos constituye, hoy por hoy, un dominio que forma parte de la investigación científica y artística. Las metáforas mecanicistas para pensar el cuerpo humano están perdiendo fuerza y cediendo espacios a imágenes y metáforas nuevas que vienen con el paradigma de las tecnologías digitales. Asimismo, ¿podríamos preguntarnos si hay continuaciones entre la noción del cuerpo-máquina de la modernidad y el actual? Planteado desde la concepción mecanicista el cuerpo finalmente se lo llega a concebir como una máquina

independiente de la persona en la que se puede intervenir como una realidad aislada. David Le Breton ha escrito innumerables artículos, colaboraciones y libros en relación a la temática del cuerpo humano y su construcción social y cultural, en tanto expresa:

“El cuerpo es ‘apéndice vivo de la máquina’ (...) A pesar de sus estrechos límites y de las críticas de que fue objeto, la metáfora mecánica del cuerpo conoció una gran suerte histórica. La encontraremos con frecuencia en nuestra ruta a través de este camino sinuoso al centro de la modernidad” (1990, p. 80).

En suma, en qué medida la tecnociencia transforma los datos antropológicos desde el límite entre lo viviente y lo inanimado; rompe hoy las fronteras genéticas entre las especies, por ejemplo, en lo transgénico. Asimismo, rompe las fronteras entre lo viviente y lo inanimado, por ejemplo, con la metáfora de la vida artificial o embutiendo circuitos integrados en el cuerpo humano. Lo que lleva a preguntarse nuevamente: ¿Soy un hombre o una máquina?

Al presente, se considera el intento por humanizar las máquinas que nos rodean: de empatizar con ellas. De este intento, nace, en parte, el afán de aportar una inteligencia artificial, por ejemplo, dando forma en desarrollos robóticos a esta simulación de emociones. La inteligencia emocional, o el uso inteligente de las emociones, nos permite interactuar con la máquina y que ésta detecte qué estamos sintiendo o queriendo manifestar. La interacción hombre-máquina, por tanto, no es más que la comunicación entre ambos. Al presente se ha conseguido otorgar a sistemas informáticos la capacidad suficiente para reconocer, “entender” y dar una respuesta ante ciertas situaciones o estímulos, aunque en realidad se trate de una emulación.

Desciframiento del gesto

Para nuestro interés específico, que versa sobre el cuerpo y su organización general respecto al movimiento, a las dinámicas, a la percepción, etcétera; la interacción cuerpo-máquina reside fundamentalmente en las evoluciones sobre la búsqueda y el tratamiento de los movimientos gestuales.

La comunicación no verbal en todo su universo expresivo a través de gestos, emblemas, ilustradores, proxémica, ha proporcionado información útil sobre los comportamientos que observamos en el sistema nervioso y conformado una arquitectura orientada a engendrar un sistema sensomotor de control de un robot móvil autónomo. La posibilidad de implementar un modelo de conciencia en entornos reales con capacidad de procesar estímulos, confrontar y responder a situaciones desconocidas se encuentra, al presente, en un estadio de crecimiento exponencial. Tener en cuenta esta complejidad hace que no abrevemos en reduccionismos simplificadores ligados a los valores dominantes de lo tecnológico, sino, por el contrario, que despleguemos los múltiples recursos de la ciencia y del arte para suscitar un proceso transdisciplinario que nos articule. Por lo que se deduce que, para interpretar el arte actual, es necesario dar las claves y acercar contenidos al campo de la práctica corporal junto a sus potenciales máquinas, objetos y dispositivos.

De acuerdo con la hipótesis que postula el filósofo Vilém Flusser (1994, p. 189), en la que expone que el “desciframiento” del gesto es lo que nos permite ver el modo en que nos encontramos en el mundo, abordaremos el gesto corporal como potencial informador. A su vez, Jaime Del Val se manifiesta sobre la estandarización de lo gestual: “Las interfaces producen formas de pensamiento del cuerpo”, y afirma a continuación que lo que consta es normalizar formas de relación en el “pensamiento mismo, entendido como el pensamiento encarnado de una conciencia corporal”. En

ese sentido, pero no por ello coincidiendo, coloquemos en cuestión lo que este filósofo plantea en las conclusiones y derivaciones de su hipótesis:

“Una de las conclusiones de esta hipótesis es que las modificaciones, que pueden observarse en nuestros gestos, hacen ‘legibles’ unos cambios existenciales que vivimos al tiempo presente. Otra consecuencia es que afloran de continuo, gestos antes no observados, que proporcionan una clave para el desciframiento de una forma nueva de existencia. El gesto por el que se maneja el video representa ya en parte el cambio de un gesto tradicional” (2009, p. 133).

Continuamos en paralelo sobre lo que expresa Del Val —quien se autodefine como “disidente de los disidentes”— cuando formula indagar al acerca del cuerpo como cartografía e instrumento del poder y su relación con tecnologías de la representación, como la cámara que, al situarla dirigida al cuerpo, orientando partes minúsculas de la piel, consigue disolver en la proyección la centralidad cámara-pantalla-escenario y la mirada-escucha (2009, p. 134). Interpretándolo diríamos que las tensiones en el interior del campo del arte y de la tecnología, por ende, de un campo híbrido, están siempre sub-determinadas y tienden a funcionar en una doble lógica. Tienen implicaciones estratégicas en virtud de la paridad de las producciones que se establecen entre tal y tal configuración de comunicación, y tal y tal modalidad de producción e interacción dentro del espacio constituido tomado en su conjunto.

Retomando a Vilém Flusser, a sabiendas de que la observación del gesto transformador no se efectuaría sobre un objeto, aparato o dispositivo preciso, sino que dicha observación se estipularía dentro de un campo que constituye un espacio potencialmente abierto al juego de disputas y subversiones y cuyas demarcaciones son dinámicas. En principio, es un gesto combinado, transdisciplinar, dado que para Flusser se tratará de gestos, que ya no perseguirán el producir una obra, cuyo sujeto sería el ejecutante, sino

de gestos que intentan alcanzar un acontecimiento (1994, p. 194) compartido —agregamos—. Con todo, es relevante tensarlo a hoy día para reconocer qué queda en el medio, es decir, en palabras de Nicolás Bourriaud ya no existe la primacía del proceso de trabajo sobre los modos de materialización de ese trabajo, al contrario, los objetos son parte integrante del lenguaje; y afirma a continuación:

“Esta distinción arbitraria entre el gesto y las formas producidas es puesta en tela de juicio, dado que lo que predomina son las ‘relaciones sociales que regulan los encuentros humanos’, en el espacio y el tiempo, conformando en un punto, ¿la relación hacia otra relación?” (2006, p. 57).

Cuando la pretensión es identificar con relativa exactitud los procesos concretos que enlazan causalmente las propiedades objetivas del entorno, las conductas y las prácticas que atienden a los gestos, nos faltaría identificar el procedimiento causal subyacente. Y, en nuestro caso, ¿cuáles serían las razones para identificarlo?: Saber si esos cuerpos han creado gestos propios en el diálogo con la cámara, los objetos, las máquinas, los robots o con la computadora.

En consecuencia, estaríamos en condiciones de confirmar que se ha originado un gesto transgresivo, un saber sobre los aparatos como tales, pero no en primera instancia, sobre los conocimientos que orientarán la construcción que le da forma a esos aparatos. Se ha generado un lenguaje particular con las máquinas desde la dinámica del propio movimiento, aunque no así la decodificación de su mutación abstracta, de los conceptos de la formalización científica que posibilita el funcionamiento de las máquinas de imagen, tales como la fotografía, el cinematógrafo, la televisión, el video y la imagen informática; según Philippe Dubois cada una de estas ‘máquinas de imagen’ encarnan una tecnología y se exhiben como una intervención de cierto modo radical en relación con las precedentes (2004, p. 33). Entonces, por el momento, nos quedaría saber: ¿cuál

sería ese gesto transgresor que interviene y genera una dislocación transdisciplinar? Intentemos dar respuesta a través de dos ejemplos, entre ellos sobre nuestro autor presentado: Jean-Luc Godard, que experimenta con la técnica desde el cine al video y del video al digital, y quién manifestaba su pensamiento a través de video-ensayos sobre el cuerpo de la palabra, la imagen/sonido y sobre el tiempo corporeizado, sosteniendo:

“Lo interesante es, por ejemplo, el momento en que Nanuk levanta el arpón y espera... es la espera. En efecto, la mirada, hay una mirada de Nanuk sobre la espera, que está muy ligada a la espera. Pero ni siquiera me he dado cuenta de que [lo que] yo buscaba era precisamente esta mirada sobre el gesto, y el gesto mismo, el hecho de la espera, y entonces se va a atrapar algo, en lugar de atrapar un pez, se va a atrapar una mano, y esa mano —siguiendo lo que haga— va a satisfacer también nuestra hambre” (1980, p. 138).

Procuraremos hilvanar el sentido de “permanecer en un sitio hasta que [alguien o algo] llegue o hasta que [algo] suceda”. La espera es una temporalidad inminentemente humana. La mirada a través del encuadre atrapa el gesto corporal suspendido de la espera. Aquí hay cierta idea de acecho, de algo que permanece agazapado y que condice con la cita de Godard. La cámara es el instrumento de la movilidad real, el ojo instrumental que liberará un tiempo y un espacio de lo fílmico y de lo existente. La imagen de video es un proceso, no existe en el espacio, sino que tiene existencia temporal. Y aún más, el desarrollo de la técnica transformó los aparatos haciéndolos cada vez más independientes del cuerpo físico de la persona que lo operaba. Tal como explica Dubois, el proceso de las experiencias gestuales del video:

“El ojo ya no es el órgano operatorio del movimiento; ahora es el dedo, el que aprieta las teclas, el que hace que la imagen sea digital. Para hacer una imagen electrónica, no tanto hace

falta saber ver, ejercer una competencia visual, cuanto saber escribir a máquina. El teclado se impone a la cámara. Estamos en la era del telemando. Y es la mano la que 've' antes, capta, hace nacer la imagen. El ojo, por su parte, eventualmente controla. Por otra parte, filmar no es observar, medir distancias, buscar los mejores acercamientos. Es tocar, palpar, andar a tientas, infiltrar, tomar, acariciar, rechazar. [...] ese 'ojo' en la punta de los dedos" (2001, p. 73).

Mediante la digitalización de los medios, el cuerpo tornó en interfaz física, la visión tornó en háptica, y la audición tornó en performance sensoriales. Existe una relación de estos relatos sobre los gestos de las manos como microportadores de significado, que son interpretaciones aledañas de la información transmitida por los gestos vinculados a algún sistema tecnológico. Esos gestos nos hablan de fenómenos que implican el tiempo y la física de los elementos. A un tiempo como dimensión física con la que medimos la duración o separación de acontecimientos; un período que acontece entre un estado X y el instante en el que X registra una variación perceptible para un observador: Nanuk esperando cazar el pez con el gesto del arpón suspendido, Godard esperando atrapar esa mano con el encuadre, "y esa mano va a satisfacer también nuestra hambre" de observar el mundo y sumergirnos en él como en un océano de imágenes —añadimos—.

Observaciones sobre las piezas propuestas: Godard, Jeong, Bory

Volviendo unos pasos atrás, nos preguntamos: ¿Qué es un gesto? Podríamos definirlo como el resultado visible de aquello que se está pensando y que se manifiesta fuera de la mente como un diseño corporal, expresivo, comunicativo, tanto cultural como subjetivo. Hay que tener en cuenta, entre otras posibles enunciaciones, aquella en la que los

gestos funcionan como subtítulos de las palabras. En culturas diferentes, un mismo gesto puede representar distintas cosas; por tanto, suele sostenerse que la interpretación de un gesto es dependiente de la cultura, por lo que un mismo gesto podría ser interpretado de una forma u otra según el contexto y la localización. Por su parte, preexisten diversos gestos a la hora de comunicarnos con la máquina, por lo que es necesario el aprendizaje de un lenguaje corporal propio con el que comunicarse. Enfatizar la interacción del cuerpo disciplinar con las máquinas, los robots y los maniqués nos conllevan a nuevos interrogantes: ¿El cuerpo diseña sus movimientos en función de estos niveles de sintonía? ¿Cómo modula sus gestos? ¿Qué niveles de expresividad podemos encontrar en el ejercicio mutuo? ¿Cómo es la práctica sensible de estos gestos comunicativos? ¿Se conformarán tipologías en el diseño de movimientos y de gestos que sean empáticos con las máquinas, los robots y los maniqués? A continuación, volveremos a esta vinculación cuerpo-máquina-gesto observando la relación particular que se establecen en cada estudio de caso.

Sobre el cortometraje *Armida* de Godard (1987)

Este cortometraje de doce minutos, donde su director Jean Luc Godard realizó una transposición muy personal de la tragedia lírica *Armida* de Lully (1666). Godard fragmentó, recompuso y transformó al original. Lo primero que llama la atención es la transposición hacia el mundo del fisico-culturismo. ¿Cómo explicar esta elección? Puede que sea “un gesto pícaro y catártico dedicado por Godard a aquellos productores de cine que en el año 1986 incluyen principalmente películas de acción con Chuck Norris o Stallone”, advertirá Emmanuelle Pesqué (2015) quien en su blog estudia de manera acabada y meticulosa la génesis de esta obra fílmica. Se considera asimismo la especificidad dual

del fisicoculturismo en el mundo del deporte en general. De hecho, el fisicoculturismo es uno de los pocos deportes donde no se puede cuantificar exactamente su rendimiento. Es el ojo el que juzga, porque estamos en el campo de la apariencia con su parte de ilusión, Así lo describe Cachorro:

“En el caso del fisicoculturismo el cuerpo debe llevarse al límite de sus posibilidades de hipertrofia; para buscar el mayor volumen posible, entonces, habrá que ayudar un poco a la naturaleza (...) En el fisicoculturismo el volumen muscular está en relación directa con el peso, así los deportistas incorporan en su representación esta noción de peso adecuado para un determinado tipo de cuerpo” (2009, p. 128).

Por su parte Paredes apunta al culturismo o fisicoculturismo (“bodybuilding” término inglés) como parte de la construcción y producción de discursos a partir de estas prácticas corporales, tecnologías espaciales, discursos estéticos y médicos:

“Las prácticas del Fitness promueven ciertos valores y actividades que construyen cuerpos atravesados de diferentes discursos y valores culturales, que a su vez crean subjetividad en la práctica. Valores ligados a un cuerpo esbelto, fuerte, grande, y utilizando estos parámetros como sinónimo de belleza (...) Los discursos también construyen prácticas y estas a su vez construyen cuerpos. La vinculación que se puede encontrar entre la Educación Física y el Fitness y Culturismo es que quizás tienen un denominador en común, trabajan sobre lo fisiológico-orgánico” (2011, p. 4).

A menudo, según E. Pesqué (2015) los culturistas se perciben a sí mismos como estetas y artistas, como escultores que trabajan con el material de su propio cuerpo; se concentran en la perfecta ejecución de sus movimientos realizados en máquinas de musculación, avatares distantes e irónicos de las máquinas de asedio de la trama en la ópera original de Lully. Se percibe cómo las máquinas comunican la energía que las impulsa dejando en evidencia la escena

y los cuerpos. Pero, cuando percibimos y diferenciamos la indiferencia de los fisicoculturistas hacia las mujeres de limpieza “armidianas” del gimnasio (encarnadas por Valérie Alain y Marion Petersen), esta imperturbabilidad y casi inmovilidad autista parece generar una fascinación mágica potenciando las acciones rutinarias frente a la poética de sus cuerpos desnudos que enlazan —a través del recorrido entre otros cuerpos y las máquinas— “una geometría que —se quiera o no— especializa el pensamiento” (Bachelard, 1957, p. 250).

Sobre la performance *Guía de Fitness* de Geumhyung Jeong (2011)

La artista performer surcoreana Geumhyung Jeong, coreógrafa, bailarina e intérprete; renegocia constantemente la relación entre el cuerpo humano y los objetos que la rodean. Ha creado un acervo de objetos cotidianos simples a los que otorga una vida extraña y desconcertante a través de una interacción intensa y osada, desafiando con su propio cuerpo las nociones de sexualidad, corporalidad y tecnología.

En *Guía de Fitness* (2011), las máquinas de ejercicios se convierten en pares eróticos durante las rutinas de entrenamiento físico; opera y controla para recordar gestos sensuales. Contrariamente a la vertiginosa variedad de formas en que la tecnología nos ha atravesado en el día a día —exaltando tanto las expectativas como las inquietudes acerca de los permeables límites entre los dominios del hombre y de la máquina— Jeong incita a los soportes mecanicistas a las esferas más íntimas de la existencia humana, estableciendo vínculos emocionales y sexuales.

En el ensayo de Mirella Carbone indaga y escribe sobre ese vínculo cuerpo-maquina-objetos:

“¿Cómo crea Joeng sus movimientos? Explora una danza distinta a la imitación y la mímica, en el sentido de una reproducción corpórea de impulsos anímicos, evitando la interioridad del movimiento. Sus movimientos generan un lenguaje propio y particular que no se rige por lo establecido en las técnicas académicas, tampoco se asemejan a las modas de la danza contemporánea. Definitivamente, son movimientos anti-miméticos. No muestran una danza virtuosa ni exhibicionista, más bien se evidencia una investigación precisa y sincera, donde el cuerpo se amalgama con el muñeco y acciona con los otros objetos presentes, acciones físicas que se vuelven movimientos y que responden a las propias necesidades del contenido de la obra. Puedo afirmar que Joeng logra sus movimientos gracias a sus entrenamientos y a las acciones con los objetos, pero ¿cómo se expresa la relación de éstos con el significado? En este caso, lo interesante es el logro de la artista para dar vida a los objetos por medio de la manipulación y del contacto. Las capacidades motrices de la bailarina se combinan con el juego de posibilidades de estos elementos. Los objetos ayudan a la intérprete a encontrar una nueva forma de gesto y de expresión, rompiendo los límites de la representación y cambiando la percepción del espectador” (2018, p. 12).

Consideramos importante revelar que, la quietud del cuerpo de la performer no implica pasividad sino, por el contrario, con la intención de resaltar el movimiento de la otredad que induce la máquina. Retornando a las cualidades de lo sensible, también la elección de los temas que aborda en su obra tiene un carácter introspectivo bajo una indagación que compromete al contacto con una impronta afectiva que no se muestra desde una actitud postural teatral o dancística sino, desde una cotidianeidad atenta y neutral paralelamente.

Sobre la pieza coreográfica *Sans Objet* de la Compagnie 111 Aurélien Bory (2009)

Esta observación sobre la obra de danza *Sans Objet* del coreógrafo Aurélien Bory, parte de un prejuicio —expresado por Hubert Godard (2007, p. 338)— impuesto a las máquinas y que reside en diferenciar la expresividad del gesto humano “carente en la máquina”.

En *Sans Objet*, dos bailarines y un robot industrial personifican una performance que transita entre lo corporal humano y la tecnología. En escena vemos que, a medida que despierta el robot, comienza a reaccionar a su entorno desarrollando su autoconciencia. A. Bory relata en una entrevista realizada por John Ellingsworth (2013) sobre la idea que originó su trabajo:

“Me pregunté: ¿Cuál fue el primer robot? Y descubrí que el primero fue el robot industrial, construido durante la década de 1960 y luego enormemente desarrollado a finales de los 60 y principios de los 70. Este robot, un brazo de robot industrial con seis ejes de rotación, realmente no cambió después de ese período inicial de desarrollo intensivo, en términos de electrónica y cómputo, por supuesto se volvió más complejo, pero era el mismo objeto: el brazo de seis ejes. Y dije, bueno, este es el primer robot, sobre mi edad. Cuando nació, él estaba allí”.

Con esta antigua concepción de los artefactos y máquinas como prolongación de los órganos humanos, en correspondencia con la era mecánica del mundo y sus grandes robots, se acerca su límite con la miniaturización progresiva de los objetos electrónicos y su hibridación con el cuerpo biológico. El nano organismo robótico se convierte así en un protagonista de pleno derecho en este acoplamiento humano-maquínico. La ingeniería nanotecnológica del diseño y construcción de nanorrobots, con un tamaño medible en micrómetros, abre otra instancia y otra pregunta ¿Cuál es el último robot? Las denominaciones

de nanobots, nanoides, nanites, nanomáquinas o microrobots que describen a estos dispositivos que actualmente se encuentran en investigación y desarrollo, ubicándonos en un universo diferente de exploración y estudio. De igual manera, confirmará Éric Sadin, se trata de la aparición de un *acoplamiento* inédito entre organismos fisiológicos y códigos digitales, que se teje induciendo una tensión inestable entre aptitudes y misiones otorgadas a lo humano, por un lado, y a las máquinas, por el otro (2018, p. 31).

Estamos viviendo en una relación hombre-tecnología que se expande y metamorfosea aceleradamente. Donde había una frontera conocida por todos entre lo inerte y lo vivo, se vislumbra hoy un margen de latencia entre la fascinación, la sospecha y la dependencia. El diálogo entre el hombre y la máquina se está tornando más profundo, complejo e intrahumano.

Conclusiones

Si reflexionamos sobre el acto creativo cuerpo-máquina en estas tres piezas y en estos tres autores; lo primero que aparece es la idea de cierta dinámica clave de lo gestual: la inmovilidad o quietud de la postura o pose, del gesto moderado. Mantenerse indeterminado, ambiguo, más allá de lo posible; nos da un margen para inhibir la tentación de imponer la voluntad o la capacidad de manipularlos.

Cuestionar los propios clichés disciplinares, desarticula ideas preconcebidas y nos invita a interesarnos por un nuevo paradigma que se afirma, entre otros, en la inmovilidad del cuerpo como punto de partida. Instalándolo, así como un acto de comunicación estética, la experiencia del propio cuerpo y sus gestos guarda un carácter metafórico que, coloca a quien observa, mira o ve, como garante del sentido intersubjetivo en el acto comunitario de percibirse. En las performances, es el flujo de dicha dinámica gestual

propuesta lo que instaura —en torno a los objetos, máquinas o robots— el imaginario de un otro. Por tanto, nos comprometemos a desplegar nuevas posibilidades para repensar la relación entre cuerpos y máquinas situándola en el deseo hacia una movilización de la afectividad.

Bibliografía

- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo
- Cachorro, G.; Scarnatto, M.; César, R.; Díaz Larrañaga, N. y Villagrán, J. P. (2009) *Educación física: cultura escolar y cultura universitaria*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://bit.ly/2swQCw0> [Consulta: marzo de 2019].
- Carbone, M. (2018). “El uso de los objetos en la danza performance de Geumhyung Jeong” [en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2SEWH4s> [Consulta: marzo de 2019].
- Del Val, J. (2009). “Cuerpo común y guerra de los afectos. Coreografías globales y cuerpos en serie del afecto capital”. *Cuadernos de Información y Comunicación* 14 [en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/368HNHy> [Consulta: marzo de 2019].
- Dubois, P. (2001). *Video, Cine, Godard*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Flusser, V. (1994). *Los gestos: fenomenología y comunicación*. Barcelona: Herder.
- Godard, Jean-Luc (1980). *Introducción a una verdadera historia del cine*. Madrid: Alphaville.
- Hubert, G. (2013). El gesto y su percepción. Cuaderno de Danza. Recuperado de <https://bit.ly/2MKoigO>
- Knapp, M. ([1980] 1992). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Paredes, F. J. (2011). Prácticas, Cuerpos y Educación Física: ¿Qué tipo de cuerpo se construye en la revista Fitness y Culturismo, y que vinculación hay con la Educación Física? En 9º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. Recuperado de <https://bit.ly/39jUiBU> [Consulta: abril de 2019].

Sadin, E. ([2013] 2018). *La Humanidad Aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires: Caja Negra Colección Futuros Próximos.

Sitios

Jérôme Pesqué. Recuperado de <https://bit.ly/37lwSdG>
Aurélien Bory on *Sans Objet*. Recuperado de <https://bit.ly/39q-J5iW>

Videos en internet

Armide (Lully) by Jean Luc Godard: <https://bit.ly/39mzkCF>
Geumhyung Jeong – Canal Vimeo: <https://bit.ly/2F7Dtw8>
Aurélien Bory / Compagnie 111: *Sans Objet*: <https://bit.ly/2Q7DJl7>

Culturas digitales: ¿en qué contexto producimos?

MARTÍN GONZÁLEZ FRÍGOLI (FPYCS-UNLP)
Y JULIETA PÁRRAGA (FPYCS-UNLP)

Introducción

Internet constituye hoy un espacio en el cual habitamos durante largas horas de nuestras vidas. Nos cuesta imaginarnos por fuera de la Red, se nos dificulta pensar nuestros trabajos, nuestros modos de vincularnos, nuestros consumos culturales, entre otras cosas. Internet no solo aparece en nuestras vidas en los momentos de ocio, sino que también es fundamental para nuestra productividad cotidiana. Entonces, resulta indispensable comprender de qué se trata.

Natalia Zuazo (2015) dice que no es casual que nos hayamos hecho la imagen de Internet como una “nube”, como una representación sin cables, intangible, blanca y luminosa. Muy por el contrario, “Internet es ese mundo lleno de tubos, cables, tierra, agua, arena y centros de datos aburridos con luces que se quedan solas de noche titilando sin fiestas ni plazas soleadas alrededor” (p. 15).

Comprender la materialidad de Internet nos ayuda a visualizar a la Red como un espacio que también está atravesado por las lógicas del poder, con dueños, precios y disputas en el mercado. En ese sentido, debemos “pensar las tecnologías en su espesor cultural, político y social” (Racioppe, 2012, p. 112) y no detenernos en realizar una mirada meramente instrumental de las mismas. De ese modo, nuestro análisis partirá de comprender a las

tecnologías como instituciones sociales ya que, como plantea Raymond Williams (1992), no se puede pensar a los inventos técnicos por fuera de las sociedades.

Durante los últimos años, las tecnologías vinculadas a Internet han avanzado con gran velocidad, provocando una vorágine de cambios sociales, culturales, políticos y económicos. En ese sentido, José van Dijck (2016) describe que la Red sufrió un proceso de transformación donde al comienzo funcionaba bajo las lógicas y la motivación de la cultura participativa, para que, en la actualidad, contemos con una web que genera rédito económico y donde las lógicas del poder y la acumulación han sabido colarse. La autora explica:

“La conectividad no tardó en evolucionar hasta volverse un recurso valioso, en la medida en que los ingenieros encontraron métodos de codificar toda esta información en algoritmos que contribuyeron a moldear una forma particular de socialidad online, a punto tal de convertirla además en un bien redituable en los mercados electrónicos, alimentando un mercado global de medios sociales y contenido generado por los usuarios” (p. 12).

Este contexto, al que consideramos por un lado novedoso y por otro lado atravesado por las viejas lógicas del poder y la industria cultural, es el que nos lleva a preguntarnos por los modos de producción, pero fundamentalmente por las condiciones en las cuales se están produciendo la mayoría de los productos que consumimos diariamente. Porque además de una Internet atravesada por el mercado, tenemos unas brechas digitales que van más allá de la cuestión material, que están signadas por posibilidades de acceso cultural, de saberes y competencias que resultan necesarias para apropiarse de las tecnologías (González Frigoli y Poiré, 2010). Como plantea Manuel Castells (2001), muchos de los procesos sociales, culturales y también políticos que vivimos no se originan en Internet, pero tampoco se hubieran podido desarrollar sin Internet:

“La especificidad es que constituye la base material y tecnológica de la sociedad red, es la infraestructura tecnológica y el medio organizativo que permite el desarrollo de una serie de nuevas formas de relación social que no tienen su origen Internet, que son fruto de una serie de cambios históricos pero que no podrían desarrollarse sin Internet” (p. 13).

Consideramos, entonces, que Internet funciona como potencialidad, como posibilidad y como canalizador de innumerables proyectos. Pero nos interesa comprender y analizar cómo esos proyectos están atravesados por reglas que pone el mercado, por limitaciones y marcos que proponen las redes sociales, ya sea desde la duración de un video, hasta la normativa de derechos de autor.

Creadores de contenidos, trabajadores de la web

Si nos detenemos en las potencialidades de la digitalidad, encontramos la posibilidad de tomar, recortar, pegar y reformular múltiples contenidos. A su vez, Internet nos permite propagarlos de manera rápida y a territorios y tiempos que hace unos años eran impensados. La combinación de estas dos acciones que describimos muy brevemente da lugar a múltiples productos, muchos de ellos creados desde las habitaciones y los escritorios hogareños, o desde los celulares en espacios laborales, académicos o en algunos casos, simplemente, en momentos de ocio.

YouTube quizás sea una de las plataformas que más promueva la producción de las y los usuario/as, que luego monetiza bajo sus reglas. Es seguramente el ejemplo más claro para pensar a estos medios sociales como medios de distribución y no ya como medios de producción, como lo eran tradicionalmente los medios masivos de comunicación. Conviven allí videos caseros, filmados en lo que dejó de ser la intimidad del hogar para ser compartido masivamente, con los videos de la industria discográfica, con

los trailers de la industria del cine y la televisión, con los videos de las y los youtubers, aquellas/os que dejaron sus ocupaciones tradicionales para dedicarse exclusivamente a producir contenido para la plataforma.

Si partimos desde los números, la cuenta en español con mayor alcance pertenece al youtuber chileno Germán Garmendia, denominada “HolaSoyGermán”¹, y cuenta con más de 39 millones de suscriptores. Fue en 2011 cuando subió su primer video con una impronta de contar de manera graciosa, humorística y sarcástica, pasajes de su vida cotidiana. Al igual que muchas/os, dedicó gran parte de su tiempo productivo a crear contenidos, lo que derivó en otros proyectos tales como la publicación de un libro, la creación de una banda de música y nuevo canal de YouTube enfocado a los videojuegos donde también cuenta con millones de seguidores.

En Argentina, uno de los youtuber con más suscriptores es “Kevsho”² donde también el humor es un factor fundamental y lo que resulta interesante es el nivel de profesionalismo con el cual crea sus contenidos. Para una nota de Cintia Perazo (2018) publicada en el diario La Nación, Kevin declara que las y los creadores de contenidos no graban con un celular, sino que lo hacen con cámaras profesionales, luces y computadoras que soportan programas de edición de avanzada. A su vez, destaca la cantidad de horas de trabajo que hay detrás, muchas veces acompañado por un equipo humano.

¿En qué coinciden los dos casos mencionados? Podríamos partir de una descripción etaria, donde observamos perfiles menores de 30 años; contenido vinculado al humor, los videojuegos, la vida cotidiana. Estos videos tienen una duración de entre diez y quince minutos, pero cuentan con varias horas de producción detrás. ¿Es eso lo que la plataforma propone? Estos contenidos cuentan con las

¹ Canal oficial de YouTube de “Hola Soy Germán”: <https://bit.ly/35C9gAh>

² Canal oficial en YouTube de “Kevsho”: <https://bit.ly/303887C>

características que YouTube espera para sus usuarios/as. Por ejemplo, el tiempo de duración de los videos es un dato importante, ya que sirve para privilegiar los contenidos largos por sobre otros, porque garantiza un/a usuario/a “atrapado/a” durante más horas. Más horas en la Red, más horas de datos, más información sobre gustos e intereses, más horas para vender publicidad, más horas para monetizar. A su vez, YouTube pondera el contenido original y creativo, que estén todos los datos y descripción del canal completo, el uso de palabras claves en los títulos y que las miniaturas de los videos sean llamativas e ilustrativas de lo que encontraremos luego.

Otro aspecto relevante en el universo de YouTube es el contenido infantil y no es menor que la cuenta argentina con mayor cantidad de suscriptores sea “El reino infantil” (Robles, 2018). Detrás de ella, está Roberto Pumar, que hasta hace unos años era dueño de un sello discográfico y al observar hacia dónde mutaba la convergencia mediática decidió transformar su empresa y comenzar a producir videos infantiles. El canal cuenta con videos animados, coloridos y llamativos, acompañados de canciones infantiles que en algunos casos responden a un repertorio popular.

Lo interesante de este caso es cómo Pumar, con su empresa que actualmente cuenta con 45 empleadas/os, decide mutar y apostar a los espacios donde están sus clientes/es, y hoy ese lugar resulta ser YouTube. Detrás de “El Reino Infantil” hay una clara estrategia narrativa que a su vez se vincula con una estrategia comercial, como la tienda web³. Allí se puede acceder para adquirir productos como juguetes, artículos para el hogar, libros, revistas, etc. Otro caso que nos interesa mencionar es la cuenta de Jorge Pinarello denominada “Te lo resumo así nomás”.⁴ La característica principal de esta cuenta es que se trata de videos que

³ Tienda web de “El Reino Infantil” <https://bit.ly/39WnaAs>

⁴ Canal oficial de YouTube de “Te lo resumo así nomás” <https://bit.ly/2T41-T1U>

resumen, de manera humorística y creativa, diversas series y películas. Lo que hace relevante a este caso es que sus contenidos derivan de otros, se basan principalmente en videos con derechos de autor, es decir, tomar una película y editarla, fragmentarla y reordenarla para contar el resumen. Jorge, que desde que su cuenta comenzó a crecer también dejó sus otros trabajos para dedicarse exclusivamente a crear contenido audiovisual para YouTube, tiene algunas estrategias para que sus videos no sean dados de bajas por infringir las normas. Una de ellas es tomar imágenes de una película, pero sacarle el sonido original, poniéndole una voz en off encima y otra música distinta. Al parecer, estos recursos “despistan” al algoritmo. Otro recurso es que los fragmentos de videos con Copyright, no supere los diez segundos.

Películas, series y entradas a las presentaciones teatrales

Pero no en todas las ocasiones funciona esta “trampa”. Tal como mencionamos anteriormente, YouTube funciona como un intermediario que, para no tener problemas legales con las y los dueños de los contenidos, sanciona a las y los usuarios que no cumplen con las normas de derechos de autor. Estas sanciones varían de acuerdo a las reglas de las discográficas y productoras y van desde silenciar el video, bloquearlo, que la monetización sea completamente para las y los dueños de los derechos, o en última instancia aplican un “strike” que es un castigo solicitado por la empresa y si se acumulan tres conlleva al cierre de la cuenta.

Recientemente, Jorge Pinarello sufrió la baja de un contenido denunciado por Warner Bros al resumir la película *Interstellar* y anteriormente con la serie de Luis Miguel producida por Netflix, entre otros casos. Ante estas dificultades en la posibilidad de subir contenido, Jorge pide a sus seguidoras/es que envíen mensajes a las productoras y,

generalmente, esto lo realiza por otras plataformas como Instagram o Twitter, donde genera un vínculo más directo y cercano con su público. Es tal la repercusión de estas acciones que en varias ocasiones ha conseguido que las productoras se comuniquen con él y le ofrezcan algunas respuestas.

Así sucedió con el caso Warner Bros Argentina, ya que a partir de que la cuenta de Instagram recibió más de 9 mil mensajes de usuarios/as pidiendo que devuelvan el resumen, la empresa con base en nuestro país se comunicó con Pinarello para decirle que iban a contactarse con la sede estadounidense para solucionar el problema. Luego, el video pudo ser publicado sin inconvenientes en el canal “Te lo resumo así nomás”.

Esta experiencia no hace más que describir el presente convergente en el que vivimos, donde las fronteras de lo público y lo privado se desdibujan, donde las posibilidades técnicas negocian con las limitaciones legales, y en ese sentido Herny Jenkins (2008) enuncia: “Bienvenidos a la cultura de la convergencia, donde chocan los viejos y los nuevos medios, donde los medios populares se entrecruzan con los corporativos, donde el poder del productor y el consumidor mediáticos interaccionan de maneras impredecibles” (p. 14).

A su vez, observamos que las y los youtubers complementan sus contenidos con otras redes sociales, porque si bien en YouTube se generan conversaciones y comentarios por parte de las y los usuarios, en el resto consolidan su comunidad generando una mayor cercanía y cotidianeidad. Debemos tener en cuenta que suelen subir entre uno y tres videos por semana y, por lo tanto, deben mantener el contacto con sus seguidores entre las publicaciones. De ese modo, vemos que en redes sociales como Instagram y Twitter publican adelantos de sus videos y anuncian cuando ya está subido, lo que permite generar tráfico hacia YouTube

y alcanzar una mayor cantidad de reproducciones en poco tiempo, lo que hace que un video llegue a estar entre las primeras tendencias de la plataforma.

La convergencia resulta una característica fundamental de este momento histórico, nuestro tiempo cotidiano se ocupa en la circulación de red en red, con una mirada que por momentos parece fragmentada pero que a su vez genera una totalidad que se construye justamente a partir de cada fragmento. Si bien, en este artículo hemos decidido priorizar el análisis en las prácticas que se dan en torno a YouTube, encontramos también interesante relacionarlas con otras experiencias que se dan en Instagram.

“N3NECA”⁵ es una cuenta de Instagram con un contenido compuesto por memes, un concepto que proviene de la biología pero que analizamos en este caso desde la cultura. Un meme es una imagen que circula en Internet, que combina en algunos casos texto, y que apela a una narrativa humorística. En algunas ocasiones, es necesario compartir un código cultural y social para comprender el sentido del meme. Una de las características de estos contenidos es que se compone de imágenes o fotografías que circulaban con un sentido y que, a partir de la intervención, derivan en un sentido distinto.

Al igual que en el caso de “Te lo resumo así nomás”, los contenidos no podrían ser imaginados y creados si no fuera por el uso y la derivación de otras imágenes. En ese sentido, la creadora de la cuenta dijo en una entrevista para la radio Vorterix⁶: “veo a los memes como una herramienta de comunicación, un formato de información me es más fácil y se reproduce mucho más rápido, genero una identificación

⁵ Perfil de Instagram de “N3NECA” <https://bit.ly/2QUJRME>

⁶ Link al fragmento de la entrevista publicado en la cuenta de Instagram del programa “Generación Perdida” de la radio Vorterix: <https://bit.ly/35y-F8pm>

colectiva y por eso mismo no me puedo adueñar de algo. Por eso creo que el meme es el folclore, es lo popular de Internet, lo que está exento del copyright”.

La creadora de “N3NECA” describe que aquellas posibilidades que genera la tecnología, como copiar y pegar, editar una imagen y demás, no encuentra lugar para ser limitado y adueñado, sino que a partir de que una obra es puesta en circulación pasa a ser parte de una cultura colaborativa donde la creación es inevitable. De todos modos, no podemos dejar de mencionar que a pesar de que estos/as creadores/as tengan miles y millones de seguidoras/es, para la industria cultural y el mercado, no dejan de estar en los márgenes.

Entonces nos preguntamos, ¿cómo comienza a ser monetizable la creación de contenidos? Sobre todo, si atendemos a que las y los creadores que hemos estado analizando realizan sus producciones de manera autónoma e independiente, con un alto grado de calidad, utilizando equipamiento profesional y dedicando largas jornadas laborales.

Tal es así que, en la mayoría de las ocasiones, las y los youtuber invierten más de lo que ganan concretamente por sus contenidos. Observamos que, en muchos casos, la estrategia narrativa está acompañada por una estrategia comercial, como puede ser la venta de productos de merchandising, la publicación de un libro como en el caso de “Hola soy Germán”, canjes de productos con empresas a cambio de publicidad, o presentaciones en teatros, entre otras acciones.

En este contexto creativo, son muchas las actividades que gestionar para *vivir de* YouTube. Y ante esta necesidad, surgió la plataforma Patreon⁷, creada en 2013 con el objetivo de financiar colaborativamente proyectos culturales. En la descripción de la web explican: “En 2013, el músico de YouTube Jack Conte buscaba una solución a su problema: millones de personas amaban sus videos, pero solo cientos

⁷ Link a la página web de la plataforma Patreon: <https://bit.ly/303RpRs>

de dólares estaban ingresando en su cuenta bancaria”. Fue ese el comienzo para funcionar como intermediario y que de cada pago realizado por un/a usuario/a destinado al creador/a, la empresa se quede con el 5%. Allí, un/a creador/a realiza por lo menos tres ofertas que el/la usuario/a recibirá de acuerdo a lo que aporte.

Jorge Pinarello tiene un perfil en Patreon donde actualmente recauda alrededor de 300 dólares mensuales. Él ofrece al usuario/a aparecer al final de sus videos en la lista de agradecimiento por un dólar, recibir otros videos que no sube a su canal de YouTube por dos dólares, todo lo anterior más vídeos resúmenes extendidos por tres dólares, el guion con las notas y todo lo ofrecido antes por diez dólares. También ofrece una remera por 40 dólares o resumir una película seleccionada por el/la usuario/a por 100 dólares.

En este sentido, observamos que quienes sostienen y aportan a la autonomía de dichos creadores son las y los usuarios, con sus aportes económicos y sus consumos. Lo hacen con contenidos que Jenkins y otros (2013) denomina como propagables en lugar de virales, debido a que “en este modelo emergente, el público desempeña un papel activo en la ‘propagación’ del material en vez de permanecer como portador pasivo del contenido viral: sus elecciones, inversiones, intenciones y acciones determinan qué es lo que se valora” (p. 46).

La comunidad de usuarios desempeña un rol fundamental en el desarrollo de estos proyectos culturales, sobre todo en aquellos que son autogestionados, ya que no solo siguen a un creador/a, lo apoyan frente a diversas demandas, lo comparten, lo recomiendan, sino que, en algunas ocasiones, hasta realizan aportes para financiarlo.

Las/os trabajadoras/es de la web no sólo dedican su tiempo a crear, sino a hacer proyectos que sean económicamente sustentables, en contextos que por momentos son adversos, porque en la Red no somos todas/os iguales y no tenemos todas/os las mismas posibilidades.

Consideraciones finales

Lejos de realizar afirmaciones acerca de si lo que pasa en Internet es un proceso negativo o positivo, nos interesa puntualizar en la complejidad de la transformación cultural que atravesamos. En ese contexto, observamos cómo la industria cultural busca adaptarse y reinventarse. Mediante nuevas estrategias comerciales, los contenidos circulan por donde las y los usuario/as habitan y las ofertas de consumo son variadas.

Estos procesos globales capitalizan sus ganancias no solamente al crear nuevas ofertas comerciales, sino también al sistematizar datos e información de sus usuarios/as para enfocarlos en obtener mayores ingresos.

En este mapa que ya se ha *repartido* todo en pocas manos (Zuazo, 2018), encontramos espacios donde las lógicas que gobiernan son otras. Se trata de aquellos/as creadores/as que tienen como mayor fortaleza a su propia comunidad que los/as acompaña y en muchas ocasiones, los/as financian de manera directa. Son los/as que realizan sus contenidos a partir de la derivación de otros y que entienden a la cultura como un espacio de participación y producción colectiva, donde las ideas se entrelazan y circulan. Esta idea de la cultura no recae en una mirada simplificada de las lógicas del poder, sino que la comprende y articula en ella, y por ese motivo los/as youtubers que analizamos buscan hacer de sus proyectos una forma de vida y un sustento para seguir creando.

En ese sentido, consideramos que resulta fundamental un aporte por parte del Estado en términos de soberanía cultural y tecnológica. En nuestro país se llevaron adelante políticas públicas como el “Plan Nacional de Telecomunicaciones Argentina Conectada” que buscó fomentar no sólo la conectividad sino los accesos simbólicos a las tecnologías. A su vez, con el impulso de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, que se encuentra parcialmente derogada, se crearon muchísimas producciones vinculadas a espacios

educativos y culturales. Estas políticas fueron un enorme aporte a la creación y hoy no solo se encuentran totalmente desarticuladas, sino que a su vez se apuesta a una mayor concentración tecnológica.

Creemos necesario tener un Estado que apueste a regular los espacios comunes, como es Internet hoy en día, en pos del derecho humano a la comunicación. Esa regulación, que debe tener una mirada soberana, debe además estar acompañada con el fomento y la promoción de la creación de productos culturales.

Si consideramos que cerca del 80% de las y los argentino/as usan Internet (Encuesta de Consumos Culturales, 2017) y que muchos de las y los creadores que hemos analizados son vistos desde diferentes partes de Latinoamérica y el mundo, la producción digital nacional tiene una enorme potencialidad. Por eso, es preciso que el Estado regule en pos de equilibrar las posibilidades que el mercado concentra.

Bibliografía

- Argentina. Ministerio de Cultura, Sistema de Información Cultural de la Argentina. (2017). *Encuesta Nacional de Consumos Culturales*. Recuperado de <https://bit.ly/2tf-PrRI>
- Castells, M. (2001). *Internet y la Sociedad Red*. Recuperado de <https://bit.ly/2FAHzx8>
- González Frígoli, M. y Poiré M. J. (2011). Transformaciones, debates y nuevos interrogantes al ritmo de la Sociedad de la Información. En González Frígoli M., Otrocki L., Poiré M. J. (Ed.), *Cuestiones de la sociedad de la información, sociedad de la comunicación y sociedad del conocimiento. Viejas y nuevas tecnologías*. Pp. 249. Recuperado de <https://bit.ly/2u5eK9C>

- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H., Ford, S., y Green J. (2013). *Cultura Transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa.
- Perazo, C. (20, noviembre, 2018). *El detrás de cámara de los youtubers argentinos*. La Nación. Recuperado de <https://bit.ly/2F7a3hH>
- Racioppe, B. (2012). *Liberar, compartir, derivar. Cultura libre y Copyleft: otros modos de organizarse para gestionar lo cultural – artístico*. Tesis de Maestría PLANGESCO. Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). Recuperada de <https://bit.ly/2QwjJaW>
- Robles, J. (18, marzo, 2018). *El reino infantil: cómo una discográfica de Buenos Aires se convirtió en el Disney latino*. El Mundo. Recuperado de <https://bit.ly/37qI8FQ>
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Williams, R. (1992). *Historia de la comunicación, vol. 2*. Barcelona: Bosch Comunicación.
- Zuazo, N. (2015). *Guerras de internet*. Buenos Aires: Debate.
- Zuazo, N. (2018). *Los dueños de internet*. Buenos Aires: Debate.

Qué hacen los jóvenes con la digitalización

La conexión como plataforma de la tecno-sociabilidad juvenil

NICOLÁS WELSCHINGER (FAHCE-UNLP)

Introducción

En la actualidad las nuevas tecnologías digitales están en el centro de las formas de sociabilidad juvenil emergentes. Aquí voy a desarrollar un análisis de lo que, siguiendo a Castells, llamaré tecno-sociabilidad juvenil. Las descripciones que presentaré a continuación están elaboradas sobre la base del trabajo de campo etnográfico que realicé en el periodo 2011-2015 acerca del accionar del Programa Conectar Igualdad (PCI)¹ en una escuela de la ciudad de La Plata a la que asistían jóvenes de sectores populares (ver Welschinger 2016). En esta oportunidad a través de analizar los usos de la conexión que realizan los jóvenes beneficiarios del PCI con los que trabajé aquí voy a: en primer lugar, explora cómo está estructurada ésta sociabilidad, en torno a qué valores e imperativos, en segundo lugar, presentar cómo es que los jóvenes regulan las exigencias que allí se

¹ El Programa *Conectar Igualdad*, creado a partir del Decreto presidencial 459/2010, tuvo como propósito “proporcionar una computadora a cada alumna, alumno y docente de educación secundaria de escuela pública y de Institutos de Formación Docente” para lo cual el Estado Nacional distribuyó más de seis millones de *netbooks* durante el periodo 2009/17.

configuran, y, por último, debatir con la posibilidad de utilizar la categoría de “nativos digitales” como marco analítico para comprender esta dinámica emergente.

Las redes como plataformas de acción social

Imbuirse en una breve serie de publicaciones tomadas de las redes sociales de los jóvenes con que trabajé deja ver los rastros de su ubicuidad sobre la cotidianidad de sus autores. La pluralidad de las escrituras, el registro claramente oral, los recursos múltiples que despliegan y las nuevas retóricas sobre sus propias participaciones en las redes, me condujo a intentar comprender el tipo de sociabilidad que entre lo online/offline traman estas redes sociales. En 2011 cuando comencé mi trabajo de campo una de las primeras preguntas de investigación que me interesó construir fue acerca de la eficacia de la interpelación de las redes en la cotidianidad de los jóvenes con que trabajé y empecé a interesarme por comprender qué es lo que sustenta la emergencia de la asociación, tan fuertemente naturalizada, el uso de las redes sociales y “estar conectado” como categoría juvenil.

A su vez, encontré que la bibliografía que se ha producido comúnmente reproduce el dualismo sobre el mundo online/offline en sus análisis y ello la conduce a hablar más acerca de la arquitectura digital de las redes sociales (online) que sobre las personas “enredadas” (offline); más acerca del dispositivo que sobre los cursos de acción que habilitan.² Así, en mi investigación busqué interrogarme por la eficacia de la interpelación de las redes sociales y pensarlas como plataformas para la acción social o incluso como redes socio-digitales, siguiendo el planteo de

² Existe una si una amplia bibliografía internacional acerca de la creación de sentido y la subjetividad en las redes sociales. En especial luego de 2011, autoras como Boyd e Ito han realizados aportes centrales. Remito al lector interesado a las referencias bibliográficas para consultar sus trabajos.

Winocur (2009). Para así comprender cómo los usos juveniles de las plataformas digitales se *traducen* en interacciones de su vida cotidiana. Mi intención era pasar a concebirlas como redes socio-digitales dentro de un marco interpretativo que no reprodujera de forma implícita la división que en el trabajo de campo veía precisamente que los usos juveniles de estas tecnologías disuelven: la diferencia entre las conexiones online/offline, real/virtual, consumir/producir, técnico/social. De esta manera fue que intenté, como plantea Winocur, “trascender el dualismo entre etnografía de lo real y etnografía de lo virtual”, a partir de diseñar “una estrategia de llegada al campo que combine la observación sistemática de los intercambios online en las redes sociales con entrevistas a profundidad” (Winocur, 2013, p. 16).

Qué significa “estar conectado” en la experiencia juvenil

Para los jóvenes con los que trabajé, la conexión representa un haz de cursos de acción posibles. Winocur (2009) explica cómo estar conectado es la posibilidad de estar incluido en una sociabilidad singular. Como plantean Benítez Larghi y Winocur (2010), “estar conectado” no se hubiera vuelto una necesidad tan fuertemente experimentada de no ser por las consecuentes amenazas de invisibilidad y de exclusión que implicaba dejar de estarlo. Desde la posición de los jóvenes este aspecto es percibido y experimentado con intensidad: “sin Facebook no puedo vivir”, “soy re vicioso de las redes”, “me voy a esforzar en pasar un día sin conectarme mil veces”.

Aquí voy a plantear que los significados juveniles de “estar conectado” se relaciona con la sensación de pertenencia, de ser visible, y de obtener aprobación y reconocimiento del grupo de pares —quienes operan a su vez como el grupo de referencia de estos jóvenes (ver Welschinger

2016)—. Debido a ello es que “estar conectado” implica no quedar excluido de flujos de información y de espacios de visibilidad, interacción y reconocimiento. Todo este proceso, que se vincula con la digitalización creciente la vida cotidiana juvenil, remite centralmente a estar incluido en el tipo de interacción mediatizada que en términos generales Castells (2006, p. 226) llamó tecno-sociabilidad. Castells propuso —como un señalamiento conceptual antes que una constatación empírica— pensar la emergencia de una tecno-sociabilidad habilitada por las redes digitales y la intentó caracterizar como “nuevas maneras de ser, nuevas cadenas de valores y nuevas sensibilidades sobre el tiempo, el espacio y los acontecimientos culturales” (Castells 2006, p. 226).

En lo que sigue describiré cómo es que —en el caso de los grupos de jóvenes con que trabajé— se estructura este tipo de sociabilidad: en torno a qué valores e imperativos —y en un apartado siguiente veremos cómo se regula—, a partir de analizar los usos de la conexión —y en particular de la plataforma Facebook (Fb en adelante)— que realizaban los jóvenes beneficiarios del PCI.

¿Qué estructura la tecno-sociabilidad?

En la dinámica de la tecno-sociabilidad se configuran gramáticas de participación que están atravesadas por tres cuestiones que emergen como imperativos, por ser requeridas y premiadas a su interior: visibilidad, autenticidad y actualización.

El primer imperativo, visibilidad, para los jóvenes se constata a través de los indicadores de interacción que ofrecen las mismas plataformas. En el caso de Facebook en la cantidad de: contactos, comentarios y mensajes recibidos, fotos compartidas y “me gusta” obtenidos. “Hacete Popu Al Toque” es el nombre de una de las páginas de Fb a que los jóvenes invitaban a sus amigos a subir fotos,

videos, comentarios, y competir por ver quién recibe más aceptación y logran mayores repercusiones. Utilizando las aplicaciones de este tipo de páginas en sus perfiles añaden comentarios del estilo: “Me Siento Popu – 97 solicitudes – 99 + notificaciones – 20 mensajes. ¡En un día nomas!”. Las aplicaciones predilectas suelen ser aquellas que les permiten mostrar su actividad en la red: “Estadística del mes: Msj enviados 7619. “Me gustas” obtenidos 281. Conectado Horas 80”. Con la expresión “ser popu” se refieren a ser “popular” (conocida/os) y con ello refiere al sentimiento de ser visible y reconocidos entre sus pares a partir de lo que percibe como un indicador válido: la actividad lograda en sus perfiles.

El segundo imperativo, autenticidad, está directamente vinculado con la noción de visibilidad. En el grupo de jóvenes con que trabajé la visibilidad se valora a condición de conseguir fidelizar la autenticidad de las publicaciones y producciones que deben ser percibidas como originales, creativas, hechas o seleccionadas por el autor, generalmente marcando el rastro de las peripecias de su vida cotidiana. En los usos de FB que aquí relevo, los jóvenes no sólo intercambian enlaces, videos o música, sino que a través de sus perfiles comparten además una clave de lectura personales sobre sus estados emocionales. Mediante ello buscan demostrar su autenticidad por medio de la visibilización de una íntima conexión entre sus “estados” (en el doble sentido, estado emocional y estado del perfil de FB) y la experiencia narrada. En las redes circulan productos intervenidos, o creados bajo la lógica de una sociabilidad que pone la experiencia personal de la vida social en el centro de su reflexión.

El tercer imperativo, actualización, se articula con la exigencia de visibilidad y autenticidad. El imperativo de actualización es un eje de la arquitectura digital que diseñan las plataformas digitales como Fb (López y Ciuffoli, 2012), con el que explícitamente se busca interpelar a este tipo de tecno-sociabilidad juvenil. La originalidad de las producciones y publicaciones logra visibilidad sólo si son narradas

en un formato que explote los recursos más novedosos de la digitalización. “Estar actualizado” como categoría juvenil significa seguir el ritmo de los cambios en los consumos y tendencias de las narrativas mediáticas (Jenkins, 2008); es un estado guiado por el imperativo de seguir el ritmo frenético de los cambios en los flujos de la convergencia digital.

Entonces, ser visible, auténtico y estar actualizado, son valores que se persiguen cotidianamente y se conquistan participando en la trama de tecno-sociabilidad que pone a los recursos habilitados por las nuevas tecnologías en el centro de su accionar. Ello insume invertir atención, horas, energías, dinero, todo lo cual produce a la vez que las satisfacciones subjetivas del reconocimiento, fuertes desgastes y presiones para conseguirlo.

Cómo se regulan las exigencias de la tecno-sociabilidad

¿Cómo controlar el imperativo de visibilidad y actualización permanente que se produce en la tecno-sociabilidad juvenil? ¿Cómo regular las exigencias del flujo continuo de interacciones, que se extienden a todos los instantes de la cotidianidad? Sobre este aspecto, entre los jóvenes, emerge algo que puede considerarse la contracara de la necesidad de estar permanentemente conectado: un trabajoso proceso subjetivo para aprender a controlar las exigencias de la conexión. Este proceso de (auto)rregulación no está para ellos naturalizado, ni subjetivamente exento de angustias, rechazos y conflictos. Las categorías que los jóvenes utilizan para definir sus vínculos con el uso de conexión nos ayudaran a comprender este proceso de regulación.

Para explicar la intensidad de sus vínculos en el uso de la conexión, ellos describen un primer momento de máximo entusiasmo en el que se está “re emoción”, un momento inicial tomado por la fascinación y exploración intensa de

las posibilidades que brinda la red que genera situaciones gratificantes, y que ellos evocan con agrado. Sin embargo, a su vez coinciden en que ese estado de exaltación, “re emoción”, debe aprenderse a controlar, y debe dejar paso a un estado medido, en el que el autocontrol prime sobre los riesgos de quedar “viciando”. La categoría juvenil es “vicioso” y se utiliza para describir el tipo de vínculo que se configura, se piensa y se expresa, bajo la metáfora del “vicio” a la conexión: “sin facebook no puedo vivir”, “soy re vicioso de las redes”, “no puedo pasar un día sin conexión”, “estoy re vicioso con la netbook”. Su contrapartida en los adultos —docentes— es la figura del “adicto”, las metáforas ligadas a la dependencia involuntaria e irracional que los gobierna: jóvenes adictos al uso del celular, adictos a las redes digitales, adictos a los juegos online. Incluso, llevado a los extremos, este tipo de vínculo entra en tensión con las formas escolares. El vicio es experimentado como una fuerte tensión entre los requerimientos escolares impuestos y la elección de invertir el tiempo de clase en tiempo de conexión a las redes, en horas navegando, horas “enviciado”. Ser “vicioso” entra en tensión con los requerimientos de ser “buen alumno”: buenas notas versus horas de juego en Fb, cumplir consignas en el aula versus estar online visible y actualizado. “Enviciarse” a su vez genera preocupación: los jóvenes movilizan recursos y energías con el objetivo de no quedar desconectados, pero también se esfuerzan por auto-controlarse y no quedar “viciosos mal”, para no sufrir las consecuencias. Así, “estar re vicio” tiene el peligro latente del pasaje, del estar al ser: “ser re vicio” es valorado negativamente y vivido con preocupación. La atracción generada por este primer estado de “emoción”, de fascinación, de suspensión del tiempo (“me colgué navegando re emoción”), deja paso a un vínculo que puede tornarse problemático si no se aprende a desplegar el autocontrol necesario (“pasaba toda la noche prendido a la compu re

zombi”). Incluso, algunos de estos jóvenes se consideraban a sí mismos “rescatados” en su uso de la conectividad, en relación a su pasado de “viciosos”.

Aprender a controlar las exigencias de “estar conectado” es por lo tanto un proceso complejo y trabajoso para los jóvenes. Por eso es que el hecho de estar constantemente conectados es condición necesaria pero no suficiente para ser “vicio”. Quienes son acusados por sus pares de “viciosos” se contraponen con los “tecnológicos”, considerados en el grupo de pares como quienes hacen un uso productivo de los recursos de la conexión (incluso de los juegos online y las redes sociales). Los “tecnológicos” pueden estar “re emoción” con la computadora prolongadamente, pero eso no los hace “viciosos”. Tienen un saber significativo que los pares les reconocen.

¿Nativos digitales?

El concepto “nativos digitales” fue forjado por Marc Prensky (2001) y luego popularizado entre nosotros por el exitoso libro homónimo de Piscitelli, *Nativos digitales* (2009). Prensky define como nativos digitales a aquellos jóvenes que naturalizan la presencia de las tecnologías y sus habilidades en torno a estas, producto de que “pasaron toda su vida rodeados por y usando computadoras, videojuegos, lectores de música, cámaras de video, celulares. Su lengua nativa es el idioma digital de la computadora, los videojuegos e Inter-net” (2001, p.1).

Los argumentos que aquí presenté sobre los significados de “estar conectado” en la experiencia juvenil contrasta con un análisis que pueda realizarse entendiendo a estos jóvenes como aquellos que han naturalizado por completo la presencia de estas tecnologías desde su socialización primaria. Por el contrario, hay un importante proceso de incorporación, de aprendizajes y autocontroles, que con-

forman un vínculo problematizado y trabajado. Antes que *nativos digitales* encontré una gama de vínculos desiguales y diferenciados como tales por los jóvenes: “emoción”, “viciosos”, “rescatados”, “tecnológicos”. Todas categorías juveniles que surgen en la cotidianidad a raíz de la dinámica de exigencias y regulaciones de la tecno-sociabilidad.

Conclusiones

Los tres imperativos de la sociabilidad juvenil que acabamos de describir —ser visible, auténtico y estar actualizado— son experimentados por los jóvenes como potenciadores de sus capacidades personales, como ganancias en sus márgenes de agencia, pero al mismo tiempo son imperativos sobre los que éstos intentan establecer límites de sus exigencias —no quedar vicioso, no poder contralarse—. Por lo tanto, existe un trabajo subjetivo de aceptación y regulación de los imperativos de la tecno-sociabilidad que los jóvenes realizan: un proceso de aprendizajes y autocontroles que contrasta con la noción de *nativos digitales* como aquellos que tienen naturalizada y totalmente incorporada la presencia de las nuevas tecnologías.³

Así comprender cómo operan estos dos aspectos relevados en este breve esbozo de la dinámica de la tecno-sociabilidad, justifica por qué a la hora de continuar explorando las potencialidades y desafíos que implica la inclusión digital, se debe considerar una mirada etnográfica y relacional si se pretende contribuir a combatir las desigualdades que —también en este plano— enfrentan los jóvenes de sectores populares. Y esta posibilidad está directamente relacionada con el tipo de enfoque: la negativa de describir como *nativos digitales* las formas diferenciadas de vínculo,

³ En Benítez Larghi, Lemus y Welschinger (2014) desarrollamos una crítica al concepto de “nativos digitales” desde esta óptica y contrapesando argumentos empíricos.

los diferentes significados que cobra “estar conectado” (y desconectado), sería congelar las diferencias constitutivas de las dinámicas de interacción reproduciendo una mirada tecnologicista.

Bibliografía

- Benítez Larghi, S. (2004). “La vuelta al mundo en ochenta bytes”. En Ana Wortman (Comp.) *Imágenes publicitarias / Nuevos Burgueses*. Buenos Aires: Prometeo.
- Benítez Larghi, S, Lemus, M. y Welschinger, N. (2014). “Más allá del tecnologicismo, más acá del miserabilismo digital. Procesos de co-construcción de las desigualdades sociales y digitales en Argentina contemporánea”. En *Ensamblajes en sociedad, política y cultura*, Año 1, N° 1.
- Benítez Larghi, S. y Winocur, R. (2010). “Internet y la computadora como estrategias de inclusión social entre los sectores populares. Imaginarios y prácticas desde la exclusión”. En *Revista Comunicação & Inovação*, 11 (20), pp. 3-25.
- Boyd, D. (2010). “Friendship”, en: M. Ito, *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*, Cambridge, MA, The MIT Press, pp. 79-115.
- Hine, C. (2012). *The Internet: Understanding Qualitative Research*. New York: Oxford University Press.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Welschinger, N. (2015). “Nuevas tecnologías digitales en acción: ‘estar conectado’ en la experiencia de jóvenes de sectores populares en el marco del Programa Conectar Igualdad en el Gran La Plata”. En *Astrolabio*. Nueva

Época, N° 14. Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS), Universidad Nacional de Córdoba.

- Welschinger, N. (2016). La llegada de las netbooks. Etnografía del proceso de incorporación de las nuevas tecnologías al escenario escolar a partir del Programa Conectar Igualdad en La Plata (2011-2015). Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México: Siglo XXI.
- Winocur, R. (2013). "Etnografías multisituadas de la intimidad online y offline". En *Revista de Ciencias Sociales*. Segunda época, 23, 4, pp. 7-27.

Parte IV.
Perspectivas de género
en Cuerpo, Arte
y Comunicación

Los estudios de género y sexualidades en el contexto actual

Apertura de nuevos horizontes y persistencia de antiguas resistencias

YAMILA BALBUENA (FAHCE-UNLP)

En primer lugar, insistir en que la tradición académica aún funciona como si fuéramos carriles de una autovía, a la par pero separados, y hay que celebrar todo tipo de encuentro o proyecto interdisciplinario (como esta compilación) que busque trascender espacios compartimentados para realizar una apuesta diferente.

En segundo lugar, subrayar que considero necesario contextualizar las reflexiones que voy a compartir en relación al género, cuerpo y sexualidad, dentro de la historia del feminismo. Generaciones de mujeres y activistas en su lucha por disputar el sentido común hegemónico —en diferentes planos y con distintas estrategias—, inventaron, crearon, pusieron en discusión, teorías, perspectivas, miradas. Lo que las convocaba no estaba a la vuelta de la esquina; perseguían, la inmensa mayoría de ellas, un fin utópico. Tenían como meta final propiciar un cambio. No pensaban todas iguales, algunas buscaban una transformación del sistema de raíz, otras lo pensaban en términos de derechos y equidad, había quienes lo proyectaban dentro del socialismo, el anarquismo o el comunismo (Chinchilla Stoltz, 1982). No quiero extenderme en este punto, lo que me interesa resaltar es que, situarnos en ese contexto y en sus anhelos, nos permite no perder de vista el hecho de que esas herramientas fueron puestas a discusión por mujeres y

activistas que estaban luchando para erradicar lo que cada una denominó a su modo: “el malestar sin nombre” para Friedman (2017), “el patriarcado” para Millet (1995), según Rich (1986) “la heterosexualidad obligatoria” o el “pensamiento heterosexual” de Wittig (2006).

Es decir, que aquellas metodologías, categorías de análisis, epistemologías que pudieron parir, pueden ser más o menos asertivas para nosotras¹ hoy, entrar en crisis en cierto punto y ser reemplazadas parcialmente por otras, pero, en cualquiera de los casos, les debemos reconocer el impulso revolucionario que les dio origen. Y, además, dar cuenta que por ese lugar de transgresión las mujeres pagaron un costo extra o adicional, ya sea en sus carreras profesionales, en sus vidas privadas, obteniendo menos rédito económico y simbólico. Pero fundamentalmente, lo que no se puede escindir es la relación entre teoría y práctica como dos caras de la misma moneda, en la jerga marxista se expresaría en términos de *praxis*.

En ese sentido, la imagen que tengo en mi cabeza es la de un árbol tupido, con ramas de distinto grosor debido al paso del tiempo y al crecimiento, algunas más gruesas, otras más finitas. Desde mi punto de vista, el tronco de este árbol es el feminismo, con muchas ramificaciones: la identidad, la dominación, la resistencia, los derechos, el cambio, la igualdad, las diferencias, las prácticas y mil etcéteras.

Minimizar la teoría feminista, es ejercer violencia, mediante la invisibilidad, el silenciamiento, la exclusión. Sea a través de mecanismos más directos o sutiles, como puede ser atribuir sus contribuciones al giro lingüístico/posmoderno o, desconocer los aportes de sus pensadoras. Les doy un ejemplo, comenzar un curso o una clase sobre sexualidad desde Foucault (2011) y no desde Rubin (1986), es silenciar el aporte de las mujeres que pensaron los mismos temas

¹ Utilizo el femenino como universal, incluyendo el uso de la “e” como lo demanda el colectivo GTTBLI y la disidencia sexual, considerando un punto clave de nuestro presente la discusión respecto del lenguaje sexista.

que él, que los publicaron con anterioridad o a la par, y que no fueron ni citadas ni reconocidas por ser mujeres y feministas. No es que la obra de Foucault u otros intelectuales no sean importantes, no puedan citarse. Se trata, por el contrario, de reconocer que debido al androcentrismo (Sardá, 1988) muchas de nuestras citas de autoridad son varones. Porque históricamente han sido varones y porque nuestro canon es masculino.

Los “padres” de la filosofía, de la historia, de la antropología, son varones. Incluso las voces rebeldes y que oficiaron de parricidas de los clásicos son varones. Los referentes literarios, artísticos, periodísticos, en la inmensa mayoría, son varones.

Históricamente, el sujeto hegemónico construido desde la Europa burguesa y moderna cuyo molde es el varón blanco heterosexual, se ha valido del conocimiento para mostrarse como neutro (Moreno, 1986). Esta falacia nominal que establece que el varón es el hombre, lo específico, y a la vez lo universal, la humanidad, se evidencia en el lenguaje. También en la vara que mide las acciones, y que por tanto califica o valoriza distinto un mismo hecho sea realizado por un varón o una mujer.

Inmenso trabajo en el de las feministas que tuvieron que despejar la ecuación y paso a paso mostrar como ese varón también está connotado sexualmente. Quitar el velo de naturaleza con la que se cubre a la sexualidad nos ha permitido pensarnos como cuerpos desde un lugar de cuestionamiento a la producción del binarismo (Butler, 2007). Es por eso, que una de las tareas que hoy nos convoca es reparar la deuda enorme con esos cuerpos que no “encajan” en machos y hembras, esas otras identidades, otros deseos, que en la medida que los llamamos y negamos somos cómplices del sistema despiadado que se alimenta de ellos: la discriminación, los discursos de odio, el negacionismo, la desigualdad laboral, la falta de cobertura médica, y una que nos atañe a todas/os nosotras/os: la educación.

En ese sentido, ser docente en este contexto es un gran desafío. Como educadores tenemos responsabilidades que no son optativas, no podemos mirar para un costado frente a la injusticia o a la violación de derechos. Como docente, funcionaria de lo público, soy una garante de derecho en el espacio áulico, responsable, en parte, de la vida de quienes vienen a mis clases. Como educadora feminista tengo, al mismo tiempo, la obligación de una pedagogía de la emancipación (bell hooks, 2004).

Ser docente y feminista es un proyecto desnaturalizador. Sintetiza en un mismo gesto la importancia de enseñar los sistemas imbricados que ordenan la sociedad, a la vez que posicionarse frente a ellos desde un lugar de ruptura, reflexión y acción (Korol, 2007).

Sin duda, detectar aquello que tenemos naturalizado, de ningún modo se presenta como sencillo. Pero es necesario hacerlo. Fundamentalmente por dos razones. La primera tiene que ver con que hay contribuciones muy valiosas al campo científico, intelectual y social que estamos desconociendo y que se van perdiendo como parte del patrimonio cultural. Y la otra razón, es que a veces conocemos el aporte de tal autora o teoría, pero las encasillamos en un campo aparte: el de género y feminismo. De ese modo, nos garantizamos una inclusión políticamente correcta. Están, si quieren conocerlas pueden acercarse a las cátedras o grupos de investigación o extensión que trabajan desde ese posicionamiento, pero no se pone en crisis el conjunto, no se inmuta el marco epistemológico general ni la organización estructural.

Scott (2008) estudia la reacción del campo de la historia del trabajo al reclamo feminista de incorporar el género en sus investigaciones y producciones. Sostiene que, si bien la respuesta no es tan violenta como en el campo de la historiografía en general, es bastante desalentadora. La sintetiza en tres grandes grupos. En primer lugar, quienes reconocen la importancia del género como la raza, pero como una variable más, lo más significativo y a tener en cuenta

sigue siendo la clase. En el segundo conjunto de respuestas, estarían aquellos que reconocen la existencia de mujeres, y lamentan su destino poco destacado, junto con los niños, pero sin ir más allá de la solidaridad formal. Por último, el género es reducido a rol, es decir, “lo que hacen las mujeres”, basta con describir, sin explicar nada más.

Ya Simone de Beauvoir (2008) en el año 1949 discutía la evidencia de que el hecho de *ser* o *nacer* mujeres era una realidad transparente. En *El segundo sexo* publicado en el contexto de la Francia de posguerra, Simone plantea la existencia de mujeres, en formato de pregunta: ¿qué es ser una mujer? ¿Qué significa eso? Y al hacerlo, denuncia, cuestiona, el tratamiento dado hasta ese momento a la existencia de mujeres, con un significado unívoco, homogéneo y naturalizado. Ella refuta, no es un fenómeno autoevidente. Frente a esta pregunta filosófica nos brinda una respuesta —y muchas nuevas preguntas—: no es la biología lo que determina a una mujer si no el sentido que se le otorga a esa existencia, entre otros aspectos biológica, desde una cultura concreta y específica.

Ese tiro mortal al determinismo biológico se relativiza, si analizamos nuestro contexto. Un indicador que podemos seleccionar es el campo de las neurociencias y el significativo progreso en materia educativa. Actualmente se apela a las neurociencias para explicar ciertos comportamientos en las niñeces o adolescencias de una manera muy simplista. Este indicador es aún más preocupante si observamos que es promovido por la cartera del ministerio educativo; concretamente en la oferta de capacitaciones docentes promovidas y financiadas por el Estado en detrimento de otros abordajes.

Por ejemplo, en estos tiempos el intendente de nuestra ciudad prohíbe —con excusas y eufemismos— la realización de la quinta marcha del orgullo LGTIQ. La postura del intendente Garro no es una sorpresa, ya se había expresado públicamente dando cuenta de su sexismo transfóbico. Y lo peor es que no está sólo. Jair Bolsonaro acaba de ganar

en segunda vuelta las elecciones presidenciales del Brasil con un discurso, entre otros aspectos racistas y xenófobos, contra lo que se ha dado en llamar la *ideología de género*.

Esta cruzada ultraderechista religiosa se organiza tanto sobre derechos ya conquistados como pendientes. Tal es el caso de la ley de Educación Sexual Integral (ESI) como del proyecto de ley de la Campaña Nacional por el derecho al aborto legal, seguro y gratuito (IVE). Este fundamentalismo no es nuevo, pero adquiere espesura propia y específica al enemigo al que se enfrenta: el feminismo actual, que logra avances en términos de legitimidad social de sus demandas y posicionamientos. Tapa de medios gráficos y noticia televisiva en el horario central, también asoma sus narices por los programas de entretenimiento, no sin dividir aguas al respecto. Lo cierto es que en todos lados se habla de género, feminismo o incluso el descalificativo feminazi con una soltura, en algunos casos, estremecedora.

Somos contemporáneas a la cuarta ola del feminismo, que se hace presente en las acciones colectivas masivas (#8M, #Ni una menos) y que viene organizando una agenda política de lucha y resistencia de manera articulada en un plano nacional, regional e internacional. Es imposible esquivar el fenómeno social y el impacto que genera, entra en nuestras aulas, en los cuerpos que la habitan, en las producciones de conocimiento y la avanzada crítica que exige nuevos posicionamientos que permitan deconstruir el hetero-patriarcado. Esa demanda del movimiento estudiantil, del movimiento de mujeres, lesbianas y trans, no puede llevarse adelante sin cambios. No es posible enseñar algo nuevo con técnicas viejas: Las herramientas del amo nunca desarmarán la casa del amo (Lorde, 1988)

Pensar en términos de género significaría entonces desmontar aquellas cuestiones que remitimos al orden de la naturaleza, para estudiarlo como parte de la política, de la subjetividad, en último caso, de la acción humana, con todo lo que implica tanto para pensar las cadenas como para pensar las libertades.

No hay un sentido único del término, pero hay ciertos usos que terminan operando en contra de lo que la teoría feminista supone. Tal es el caso de quienes utilizan como sinónimos intercambiables género y mujeres. No son lo mismo, porque hablar de género siempre supone dos dimensiones: la relacional y la del poder. Por lo tanto, utilizar el género en nuestras producciones implicaría volver inteligible la diferencia sexual que organiza lo social, que disciplina los cuerpos y que genera una pirámide escalonada de opresiones y privilegios. Comprenderlo es el paso previo para poder transformar los aspectos que generan desigualdad, sufrimiento y exclusión.

Desde cierta narrativa bastante hegemónica y vigente pareciera que basta con decir género = constructo social, como si estuviéramos escribiendo una ecuación matemática. Para Oyewumi (2010), no es el punto de llegada sino el punto de partida, no se puede dar por supuesto lo que requiere una investigación. No es suficiente describir, “las mujeres hacen esto, los varones lo otro”. Ni únicamente dar cuenta de la existencia de relaciones jerarquizadas, sea que estemos trabajando sobre una sociedad pasada, un aula, un plan de tesis o de clase. Si existe estratificaciones en torno al género, necesitamos poder explicar el cómo, poner en evidencia a través de que dispositivos de poder, materiales, simbólicos, esa asimetría se instituye, dar cuenta de las *fugas*, sus consecuencias y con qué resistencias debe enfrentarse.

Creemos, junto con Mohanty (2008), que no hay ni puede haber un modelo universal de aplicación del género como categoría de análisis. Aquello que sirvió para entender el enclaustramiento doméstico de las mujeres blancas burguesas del siglo XVIII francés, no lo podemos extrapolar a nuestra realidad latinoamericana poscolonial sureña con raíces afrodescendientes, indígenas, como si fuera una matriz a la que hay que copiar. Reemplazaríamos en ese caso, una historia patriarcal por un proyecto eurocentrado —en ambos casos racista—.

Para cerrar este balance somero y esquemático, les propongo mirar nuestro presente con anteojos violetas, metáfora que alude a cambiar el enfoque y utilizar lentes feministas para con nosotres mismas, desde la simultaneidad de nuestra experiencia de clase, raza y género.

La intención de este capítulo fue brindar algunas puntas para desarmar ovillos y tejer una trama juntas, en la que estén presentes todos los colores, reconsiderando cuanto de aquello que se presenta como nuevo, en algunos casos, son reactualizaciones de viejas discusiones y resistencias de largo aliento. Claramente todo lo que estamos conversando aquí tiene una acogida enorme en la sociedad que funciona como caja de resonancia de nuestras discusiones. Es entonces cuando el debate sobre el género y las sexualidades nos abre la posibilidad de dar un salto histórico de enorme envergadura para quienes siguen siendo las olvidadas: las identidades trans.

Bibliografía

- Bell Hooks, (2004). *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Butler, J. (2007). *Género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Chinchilla Stoltz, N. (1982). Ideología del feminismo: liberal, radical y marxista en M. León (Comp.) *Sociedad, subordinación y feminismo*. Bogotá: ACEP.
- De Beauvoir, S. (2008). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Debol-sillo.
- Friedan, B. (2017). *La mística de la feminidad*. Madrid: Cátedra.
- Foucault, M. (2011). *La historia de la sexualidad. 1 la voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: El colectivo.

- Lorde, A. (1988). Las herramientas del amo nunca desarmarán la casa del amo en C. Moraga, y A. Castillo (eds.) *Esta puente, mi espalda*. San Francisco: ISM.
- Millet, K. (1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- Mohanty T. Ch. (2008). Bajo los ojos de Occidente Academia Feminista y discurso colonial y De vuelta a “Bajo los ojos de Occidente”: La solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas en L. Suarez Navaz y R. A. Hernández Castillo (Ed) *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Pp. 112-161, 404-455. Madrid: Cátedra.
- Moreno, A. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona: Lasal.
- Oyewumi O. (2010). Conceptualizando el género. Los fundamentos eurocéntricos de los conceptos feministas y el reto de la epistemología africana *Africaneando. Revista de actualidad y experiencias*, 4(4), pp. 25-35. www.africaneando.org
- Rich, A. (1986). *Sangre, pan y poesía. Prosa escogida: 1979-1985*. Barcelona: Icaria.
- Rubin, G. (1986). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad en M. Navarro y C. Stimpson (Comp.) *¿Qué son los estudios de mujeres?* México: FCE.
- Sardá, A. (1988). El discurso académico ¿sexismo o androcéntrismo? *Papers Revista de sociología*, 30, pp. 43-50.
- Scott, W.J. (2008). *Género e historia*. México: Fondo de Cultura Económica
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales
- La tristeza no es sólo brasilera. (29 de octubre de 2018). Recuperado de <https://bit.ly/39urirs>
- La Plata: el intendente prohíbe la 5° Marcha del Orgullo de la Provincia. (6 de noviembre de 2018). Recuperado de <https://bit.ly/2SPsZd9>

Sitios

www.abortolegal.com.ar

www.abc.gob.ar Jornadas Institucionales de Actualización
Docente.

Pensar las masculinidades, hoy

NÉSTOR ARTIÑANO (FTS-UNLP)

Construcción de una mirada

Nos parece importante para discutir en este momento, tener en cuenta algunos elementos necesarios vinculado a la temática de la/s masculinidad/es. Entre estos elementos o ejes, encontramos los siguientes: cómo miramos y explicamos el punto de vista de cada persona, el papel de las dicotomías en tanto construcción de un sesgo político en esas formas de mirar, la apelación a una supuesta naturaleza de origen que pretende ser la que direcciona las vidas humanas, la masculinidad en tanto categoría de poder y por ende relacional, y por último, algunas posibles estrategias de acciones.

La mirada con la que contemplamos y analizamos la realidad, condensa una construcción al menos histórica, social, política y genérica. ¿Qué vemos cuando vemos? Vemos lo que estamos posibilitados de ver, lo que el contexto habilita a ver, y lo que hemos aprendido que se puede ver. Generalmente, aparecerá lo que es familiar a nuestra cotidianidad, como algo que no nos sorprende. Y aquello que interpela desde algún lado, muchas veces por ser nuevo o por ser categorizado como negativo, será ahí que podremos negarlos, ocultarlo, discriminarlo, o rechazarlo. Lo nuevo, puede aparecer como amenaza a aquello incorporado en nuestras subjetividades a lo largo de nuestras vidas, y por lo tanto, ante la amenaza, aparecerá al menos, algún tipo de resistencia, resistencia anclada en el peso de los mandatos incorporados. Lógicamente, si estos mecanismos no tuvieran posibilidad de resignificaciones, tensiones, rupturas, no

existirían avances en la historia. La pregunta aquí es por qué algunos temas perduran más imperturbables que otros, a través de los siglos. Aquí, las relaciones de género podrían aparecer entre este grupo. En un trabajo anterior (Artiñano, 2015, p. 27) hacíamos referencia a la constitución de un Modelo Masculino Imperante a partir de la tradición judeocristiana, y luego tomamos otros momentos de nuestra historia, donde ese modelo renueva su legitimación. Entendemos que la tradición judeocristiana crea y consolida dos pilares básicos de nuestra cultura que son la jerarquía masculina y la heterosexualidad obligatoria. Respecto a la jerarquía masculina podemos observar en la Biblia que el interlocutor a quien está dirigido cada mensaje siempre es el hombre. Cuando se habla del hombre se lo denomina “tu”, cuando se denomina a una mujer se apela a la tercera persona “ella”. Uno podría entender así, que la mujer está en un segundo plano en relación al hombre. La mujer está detrás, o debajo del hombre, describiendo y definiendo una relación de jerarquía, de superioridad del hombre por sobre la mujer. Por otro lado, cuando hacemos referencia a la heterosexualidad obligatoria, la definimos de esa forma, teniendo en cuenta algunos versículos que establecen “no te acostarás con varón como con mujer, es abominación” (...) “morirán sin remedio, su sangre caerá sobre ellos”. También es importante ver aquí, que esa advertencia aparece solo para varones, no así para mujeres. ¿Acaso en las mujeres se aprobaría una práctica sexual entre ellas?, o ¿están tan al margen de las preocupaciones de ese tiempo, que no es necesario disciplinarlas? Sobre este tema es muy enriquecedor ver los debates que surgen en la película *Plegarias para Bobby*¹ donde un cura intenta explicar a una madre angustiada por tener un hijo homosexual, que la Biblia de esa misma forma que contiene versículos adversos a la homosexualidad, también contiene otros que han quedado desvanecidos en la historia de la humanidad, como por ejemplos

¹ Russell Mulcahy, Estados Unidos, 2009.

condicionamientos en los colores que se permiten usar en vestimentas, el uso del fuego, o la esclavitud. Aquí, corresponde entonces preguntarse, ¿a qué se debe que algunas prácticas quedan en desuso y hoy se ven prácticamente ridículas por no estar vigente el contexto histórico de aquel momento en que se escribieron las escrituras, mientras otras prácticas son tan fuertemente defendidas, en términos de género y sexualidad? ¿Podemos hipotetizar entonces que lo que se defiende es una forma de organizar la sociedad, donde la jerarquía masculina y la heterosexualidad obligatoria son dos de sus pilares? Aquí entendemos que, como dispositivo organizador de la sociedad, se complementa de sobremanera con uno de los pilares básicos del capitalismo, como lo es la propiedad privada. Respecto a ello, según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO)², y a modo de ejemplo, en Argentina las mujeres solamente son propietarias del 16,2% de las tierras, un porcentaje mínimo teniendo en cuenta que el porcentual de la población femenina total, supera el 50%.

El problema de las dicotomías

Complementario al punto anterior, las dicotomías son una forma de ver la realidad. Las dicotomías hacen visible dos polos opuestos, que los torna como los únicos válidos. Podríamos pensar que pareciese que la población se dividiera en altos o bajos, gordos o flacos, rubios o morochos, varones o mujeres, heterosexuales u homosexuales, entre varios otros. El problema de las dicotomías es que quienes habitan en medio de ambos polos, aparecer al menos desdibujados, con dificultad de definirse y también muchas

² <https://bit.ly/2u8tG6T>

veces invisibilizados. La pregunta por hacerse es ¿por qué la necesidad de establecer estas dicotomías y a qué intereses responde esta forma de ver la realidad?

Estas dicotomías no podemos desligarlas de los discursos hegemónicos que definen cada uno de los polos. Así, en el caso de ser hombre o ser mujer, aparecerá una forma de ser, ligada a estereotipos que se sostienen desde diferentes discursos (mediáticos, propagandísticos, estéticos, discursivos, actitudinales) dejando en un lugar de falta, a aquellos quienes no coinciden con esos ideales supuestos del ser hombre o mujer. Esa falta se pretenderá superar, apelando a diferentes estrategias de adecuación, o, por el contrario, intentando romper con esos mandatos. Volviendo a la investigación ya citada (Artiñano, 2015), encontrábamos en jóvenes entrevistados, a una mayoría que veía en varones homosexuales, como aquellos dignos de ser depositarios de confianza y de cercanía afectiva, no así las mujeres y los varones heterosexuales. Las mujeres eran vistas con una carga negativa en general, y los varones heteros eran vistos en forma positiva, pero no al punto de sus compañeros gays. No era lo mismo, sino todo lo contrario, al indagar si esa mirada positiva, también existía sobre las personas trans. Aquí se abren dos posibles explicaciones: por un lado, el varón gay se puede entender como una persona de confianza, pues para las mujeres ese varón la quita del lugar de estar a la defensiva, ante una representación que todo varón heterosexual, tiene como objetivo llegar a conquistarla sexualmente. El varón gay reemplaza a la mujer, que es considerada con desconfianza, y reemplaza al varón heterosexual que por ser varón es considerado confiable, salvo en lo sexual. Por otro lado, los varones heterosexuales, y como muchos estudios de masculinidades lo han demostrado, se constituyen como tal en tanto una estrategia de competencia, donde se deben mostrar fuertes, imperturbables, sólidos, sin angustias ni temores. Claro está que en una sociedad donde la heterosexualidad es considerada una virtud, el varón heterosexual podríamos decir que encuentra

en el varón homosexual, la posibilidad de construir una relación de confianza, amigable, y desde el momento que esa otra persona no se reconoce como heterosexual, es que no hay posibilidad de competir con ella. Quien ha dejado un “valor social” de lado, se constituiría así, en una persona factible de poder ser tenida en cuenta, para entablar relaciones de amistad, al punto tal de poder expresarse tal cual es, sin temor a demostrarse débil, como sería con los otros varones heterosexuales.

En cuanto a la lejanía con las personas trans, en tanto no aparecen como sujetos de confianza, quizá radique allí, que esas personas han renunciado a lo dicotómico, se encuentran en ellas un origen que, para miradas impregnadas de biologicismos, reclaman que ese origen debe ser también destino. Y ese transcurrir debe ser con atributos propios de la mujer o propios del hombre. Si aparecen elementos de unas o de otros, anclados en una persona, será aquello que no entra en razón de ser comprendido. La mirada dicotómica no permite comprenderlo, es considerado una falla, es por lo tanto necesario de marginarlo, invisibilizarlo, segregarlo, ocultarlo, no verlo, mucho menos, intentar comprenderlo.

Aparece en estas situaciones o en estas trayectorias de vidas, interpelaciones que tensionan la mirada de construcción subjetiva, por un lado, con el devenir biológico que aún a origen con destino. Para ello, es interesante analizar la película *Todo sobre mi madre*³, y particularmente lo que se conoce como “el monólogo de Agrado”. Agrado es una travesti que cuenta la historia de su vida, y concluye que “una es más auténtica cuando más se parece a lo que ha soñado para sí misma”. El criterio de autenticidad aquí se deposita no en una cuestión biológica, sino en una cuestión subjetiva. El ideal de esa subjetividad debiera poder articular y encontrar lo que una persona cree de sí, con lo que ve en su propio

³ Pedro Almodóvar, España, 1999.

cuerpo y con lo que la sociedad pueda reconocer de ambas dimensiones anteriores, no sometiendo a esas personas a estrategias de marginación y de discriminación.

La naturaleza también se expresa diversa

Una forma de tensionar los argumentos biologicistas que defienden la postura de una lógica rígida entre el sexo asignado al nacer y el devenir en una forma de ser hombre o mujer, puede hallarse en las Estadística Vitales que publica el Ministerio de Salud. En el país, durante el año 2016, se registraron 237 (0,03%) recién nacidos bajo la categoría “sin especificar” en las columnas que se registraba el sexo, sobre un total de 728.035 nacidos vivos en el transcurso de ese año. ¿Qué puede esconder ese número? ¿Sólo olvido de quien llenó el registro, o también quizás, una diversidad ligada a la naturaleza en algunos o muchos de esos casos?, y donde seguramente la ciencia hará un esfuerzo en colocar dentro de los dos casilleros que la lógica binaria permite, como estrategia organizativa de la sociedad. Respecto a este tema es imposible no recordar la película *XXY*⁴ donde aparece una familia integrada por un matrimonio y Alex. Alex es intersexual, y único hijo del matrimonio. Aquí se deja entrever que la pareja pretendía tener varia/os hija/os, pero según Alex, al nacer intersexual, el proyecto de familia numerosa se corta. Se configura ahí la figura de lo incomprendido, lo que no es varón ni mujer, y que la ciencia espera poder definir con tratamientos, mientras que la familia se recluye en un bosque aislado del Uruguay, mudándose desde Buenos Aires, el lugar de origen de la familia. Nuevamente la tensión y la imposibilidad de acotar la realidad a lógicas dicotómicas, aparece aquí como ejemplo. Las dicotomías pueden hablar de ciertas generalidades,

4 Lucía Puenzo, Argentina, 2007.

pero no de múltiples particularidades. ¿Cuál sería el inconveniente que Alex pudiera crecer y definir si quiere hacer algún tratamiento de readecuación, o quiere ser tal cual como ha nacido?

También es interesante los aportes de Bazán (2006, parte I) quien recupera las crónicas del inicio del siglo XVI, que permiten reconstruir la mirada de los conquistadores sobre las poblaciones que habitaban nuestro continente. Citas como “Aperreó Balboa cincuenta putos y luego quemolos informado primero de su abominable y sucio pecado”, u otras similares, siempre dirigidas a hombres que se consideraban “vestidos en hábitos de mujeres” o demostrando algo que los conquistadores consideraban propio de mujeres, permite ver lo que decíamos en un inicio, la existencia de una visión que podía entender solamente lo que se consideraba propio de varones y mujeres, y sancionar todo aquello que pudiera tener en una misma persona, algo de esos dos mundos, polarizados en sus caracterizaciones. Por su lado, Connell (2006, p. 200 en Williams, 1986) recupera la tradición del *bardaje*, lo que era considerado un “tercer género”, en varias poblaciones de lo que hoy conocemos como América del Norte.

La masculinidad como posibilidad de tragedia

La masculinidad, en singular, remitirá a pensarla en términos de lo hegemónico, tradicional, dominante o imperante. Estas formas de denominación poseen el factor común de reconocer un lugar de jerarquía del hombre heterosexual por sobre las personas que no lo son, ya sean mujeres, otros hombres o intersex. ¿Por qué decimos entonces que la masculinidad es una posibilidad de tragedia? Porque entendemos que la tragedia es aquello que se anuncia con un final de desdicha, negativo, no deseado. Y si la masculinidad se erige en un lugar de jerarquía, esa jerarquía debe poder

mantenerse como tal. Ahí es lo que consideramos uno de los puntos claves donde la masculinidad —en singular— heterosexual y jerárquica, es motivo fundante de violencia y, por ende, de tragedia. Quien pretenda interpelar el lugar masculino, encontrará la resistencia de un varón que defenderá sus supuestos privilegios que esa jerarquía se presume que le otorga. Subjetividades masculinas construidas en lógicas de dominación, generarán las condiciones necesarias para que la violencia masculina aparezca en situaciones de interpelación. Solo no aparecería la violencia explícita, si hay lo que podríamos llamar una *alienación genérica*, donde quienes están sometida/os a la masculinidad imperante, coinciden y otorgan consenso con el lugar de sumisión o sometimiento que este esquema les otorga.

Salidas posibles

Inicialmente, las estrategias debieran apuntar a desarticlar el mandato organizador de la masculinidad, en tanto relación de jerarquía y de heterosexualidad obligatoria. Las posibilidades no deben apuntar solo a una dimensión, por ejemplo, a la persona que ejerce violencia o que sufre de violencia, porque no es un problema personal o individual, tampoco es relacional. Sino que es producto o manifestación de una sociedad que otorga las condiciones necesarias para que la violencia suceda. Tampoco se soluciona solo con estrategias que impliquen cuestiones macro, como, por ejemplo, limitarse al cambio de leyes que condenen a quienes ejercen violencia. Para pensar esta complejidad a la hora de encontrar posibles salidas, en un trabajo anterior (Artiñano, 2018, p. 213) hacemos referencia al modelo ecológico creado por el psicólogo Urie Bronfenbrenner. Desde esta perspectiva, se deben tener en cuenta las interrelaciones que se dan entre las esferas denominadas *macrosistema*, *exosistema*, *microsistema* y *personal*. En el *macrosistema*,

encontraríamos las leyes, las tradiciones, los mandatos culturales, las religiones; en el *exosistema* aparecerán las instituciones como las escuelas, los hospitales, los lugares de trabajo, los gremios, etc.; el *microsistema* dará cuenta de las relaciones interpersonales primeras tales como la familia, los amigos; y por último la dimensión *personal*, lógicamente traerá elementos de la historia personal, que aparecen como relevante en el momento de estar trabajando estos temas con los sujetos. Todos los factores que pueden surgir y articularse en estas esferas, son los que generarán las condiciones para que la violencia aparezca, y por ende son las dimensiones a tener en cuenta para que la violencia pueda superarse, y no sea parte inmanente de algunas relaciones interpersonales.

También, en el trabajo mencionado anteriormente (p. 196) hacemos hincapié en la necesidad de complejizar la mirada, por un lado, y por otro, lograr habilitar la palabra. Respecto a complejizar la mirada, apostamos a evitar caer en lógicas explicativas lineales y/o predecibles, sino por el contrario lograr entender cómo se dan las diferentes problemáticas, y de esa manera, encontrar salidas más acertadas. Respecto a esto, se encadena la idea de habilitar la palabra, en tanto se logra muchas veces salir de silencios, de romper tabúes ya que no se han podido expresar nunca o muy pocas veces respecto a temas que atañen a situaciones de violencias o de padecimientos subjetivos ligados al género. Habilitar la palabra, es también generar espacios de escucha respetuosa, y ser respetuoso de los silencios que puedan aparecer en el marco de una intervención. Será de ese espacio de habla, de escucha, de respeto por los silencios, donde puedan emerger diferentes estrategias, articuladas a las otras dimensiones ya mencionadas en el modelo ecológico.

Bibliografía

- Artiñano, N. (2015). *Masculinidades incómodas. Jóvenes, género y pobreza*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Artiñano, N. (2018). *Masculinidades trágicas. Violencia y abuso sexual en el ámbito familiar*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Bazán, O. (2006). *Historia de la homosexualidad en la Argentina. De la Conquistad e américa al siglo XXI*. Buenos Aires: Marea Editorial.
- Connell, R. W. (2006). "Desarrollo, globalización y masculinidades". En: Careaga, Gloria y Salvador Cruz Sierra (coord.). *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. México: UNAM.
- Ministerio de Salud de la Nación Argentina. Estadísticas Vitales. Información básica. Argentina, 2016. Versión web en <https://bit.ly/2F34CjZ>

Trans-formando el espacio educativo y deportivo¹

El caso de la comunidad trans en la capital argentina

PABLO SCHARAGRODSKY (FAHCE-UNLP)

Introducción

En las últimas décadas, las legislaciones y las políticas sobre las sexualidades y las identidades generizadas han tenido una gran visibilidad y un importante reconocimiento político y de la política en América Latina. Argentina no ha sido la excepción, destacándose por la producción de un corpus legislativo amplio que ha contemplado la educación sexual integral, la salud reproductiva, el derecho a la identidad de género y el matrimonio igualitario, entre otros tópicos.²

-
- ¹ El siguiente trabajo retoma discusiones escritas en: Scharagrodsky, Pablo "Sobre exclusiones, fracasos y resistencias. El primer Bachillerato trans "Mocha Celis", CABA, Argentina". En *El fracaso escolar: diferentes perspectivas disciplinarias*. Rubén Cervini (compilador). Editorial UNQ. Colección PGD eBooks, Bernal, pp. 180-196. 2017. Scharagrodsky, Pablo y Magalí Pérez Riedel "Educational trajectories and discursive representations about sports of the trans* students of the "Mocha Celis" Secondary School in Argentina". En *LGBTIQ people in Latin countries sport. New stories in old problems*. Joaquín Piedra (coord.) Springer Publishing. New York. En prensa.
 - ² Ley sobre Salud Sexual y Procreación Responsable N°25673 (2002); Ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral N°26.150 (2006); Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006); Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2008); Ley Matrimonio Igualitario N° 26.618 (2010), modificación del Código Civil y Ley de Identidad de Género N°26.743 (2012), etc., etc., etc.

Específicamente, la ley de educación sexual integral (ESI) sancionada a partir de la Ley 26.150 en el 2006 fue clave para construir una visión más integral, inclusiva, justa y democrática de la sexualidad a partir de la ampliación de derechos. El Ministerio de Educación conceptualizó la ESI como un espacio sistemático de enseñanza aprendizaje que promovería saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes.³

Con una intensidad semántica diferente, el orden sexuado y generizado en la Argentina comenzó a erosionarse y a ser más cuestionado y problematizado. Producto de nuevos actores, imaginarios, epistemes, órdenes simbólicos, movimientos sociales y políticos como los diferentes feminismos y las producciones queer y de un cuasi-‘receptivo’ clima de época, en las últimas décadas se inició un lento proceso de crítica y lucha contra el orden patriarcal y heteronormativo (Rich, 1999; Butler, 2001, 2004; Wittig, 2006; Preciado, 2011). El campo pedagógico y educativo no quedó exento de este complejo, liberador y contradictorio proceso. Tanto en Argentina, como en varios países latinoamericanos y europeos, se ampliaron los derechos para nuevos colectivos otrora sub-alternizados como, por ejemplo, la población trans (travesti, transexual y transgénero) y, en este contexto, se creó el primer bachillerato trans de América latina y uno de los primeros en el mundo en el año 2011. La constitución del bachillerato trans cubrió

³ Los objetivos de la Ley 26.150 son 1. Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica equilibrada y permanente de las personas. 2. Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos y confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral. 3. Promover actitudes responsables ante la sexualidad. 4. Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular. 5. Procurar igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones.

un vacío que la propia ESI en su momento no contempló.⁴ Pero fue la organización del movimiento LGBTQ⁵ en el contexto argentino, especialmente porteño, el que contribuyó a instalar la agenda de dicho colectivo, sus reclamos jurídico-políticos y la necesidad de generar espacios educativos diferentes a los tradicionalmente estigmatizantes. Dos investigaciones fueron centrales para identificar la situación de vida del colectivo trans. Por un lado, *La Gesta del Nombre Propio* que se publicó por primera vez en 2005 a través de la Editorial Madres de Plaza de Mayo y fue reeditado en 2013. Por el otro, seis años antes, en 1999, la Defensoría del Pueblo Adjunta en Derechos Humanos de la CABA, a cargo de la Dra. Diana Maffía, había elaborado el primer informe, juntamente con la Asociación de Lucha por la Identidad Travesti y Transexual, sobre la situación de vida de las travestis en la ciudad (“Informe preliminar sobre la situación de las travestis en la ciudad de Buenos Aires”). Estos informes mostraron el conocimiento producido por y sobre un colectivo exiliado al silencio social y revelaron cifras que fueron ‘escalofrantes’ en términos de vida y de muerte, identificando una bajísima tasa de escolarización que aún hoy con pequeñas modificaciones continúa. Un informe más cercano en el tiempo identificó un escenario educativo más auspicioso, aunque en un contexto

4 La Ley de Educación Sexual Integral (ESI) no posee ningún articulado especialmente dedicado al tratamiento de las identidades trans.

5 LGBT se han utilizado para denominar de forma inclusiva a todos los individuos y a las comunidades que se identifican como lesbianas, gay, bisexuales o transgénero o aquellos/as que tienen ‘dudas’ acerca su sexualidad y/o identidad de género. No existe una forma única de ordenar las letras (GLBT, por ejemplo), algunas personas agregan letras adicionales, incluyendo, por ejemplo, “I” de intersexo (antes conocido como hermafroditismo), “Q” de queer (“raro” en inglés) o de questioning, y “A” de aliados que no son LGBT pero que los/las apoyan (LGBTQIA). La primera federación argentina que nucleó a gran parte de las organizaciones LGBT de Argentina fue la Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans (FALGBT). La misma es una organización no gubernamental, sin fines de lucro, fundada por cinco organizaciones (La Fulana, Fundación Buenos Aires SIDA, NEXO, ATTTA y VOX Asociación Civil) en el año 2006.

claramente desigual.⁶ Pero uno de los cambios centrales en la vida del colectivo trans, producto de movilizaciones y campañas llevadas a cabo por las organizaciones trans en la última década, se produjo el 9 de mayo de 2012 cuando se sancionó la Ley 26.743 de Identidad de Género. La misma implicó una transformación para el reconocimiento político y legal de las identidades y corporalidades travesti-trans. Esta ley fue producto del activismo trans argentino y de sus alianzas políticas. La norma contempló por primera vez el derecho a la rectificación de los datos registrales cuando no concuerden con el género auto-percibido de la persona, garantizando de manera integral, complementaria, autónoma y suficiente el acceso a la salud integral que incluye el acceso a las hormonas y las intervenciones quirúrgicas de reasignación genital, total o parcial.⁷ La ley de Matrimonio Igualitario N° 26.618, sancionada dos años antes que la ley

⁶ *La revolución de las mariposas. A diez años de la Gesta del Nombre Propio.* (2017) Publicación del Ministerio Público de la Defensa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pp. 85-93. <https://bit.ly/2ZBbcYk>

⁷ “Para el ejercicio de esos derechos la ley no requiere que se acrediten diagnósticos médicos; desarticula y condena cualquier acto que perturbe, obstaculice, niegue o lesione los derechos que contiene, y lo considera una práctica discriminatoria. La ley considera que la voluntad de la persona es suficiente y no se judicializa ni administrativiza el derecho al reconocimiento de su identidad de género. La manifestación de la voluntad se realiza mediante el uso de un formulario sencillo donde consta la petición para la rectificación del nombre y, para el caso de las intervenciones quirúrgicas, se debe tomar el consentimiento informado. La ley de identidad de género evita cualquier definición normativa de categorías identitarias tales como ‘travesti’, ‘transexual’ o ‘transgénero’, para revalorizar el derecho a la autonomía corporal. Garantiza, asimismo, el reconocimiento a la identidad de género de niños, niñas y adolescentes trans en los ámbitos donde desempeñen sus actividades, en especial cómo se los/as debe llamar y registrar, el respeto a su nombre autopercibido y el acceso a la salud integral. Para eso incorpora la figura del ‘abogado del niño’ de acuerdo a la legislación vigente en materia de infancia y adolescencia, que refuerza la protección al derecho a la autonomía corporal de la subjetividad infanto-adolescente. Con esta ley, que también incluye a las personas migrantes, el Estado argentino reconoce politicidad a las subjetividades trans: dejan de ser instituidas como identidades patológicas, enfermas o disfóricas”. AAVV. *Informe: situación de los derechos humanos de las travestis y trans en la Argentina*, Bs. As., 2016, p. 3. <https://bit.ly/2MDWfiU>

de Identidad de Género, también contribuyó a ampliar los derechos de colectivos hasta ese momento invisibilizados, reconociendo el derecho al matrimonio entre personas del mismo sexo.⁸

Teniendo en cuenta la emergencia de estos procesos jurídicos, políticos y legislativos, la militancia del movimiento LGBT y el clima sociopolítico, el presente trabajo focaliza el análisis en una de las primeras experiencias educativas trans (la Escuela Secundaria “Mocha Celis”) indagando los modos y las formas en que su población (fundamentalmente estudiantes) conceptualiza, presenta y representa la experiencia deportiva. Los interrogantes planteados se condensan de la siguiente manera: ¿Cuáles son los sentidos que los estudiantes trans de la Escuela Secundaria “Mocha Celis” le asignan a la cultura física en general y a la experiencia deportiva en particular? y ¿Cómo han sido sus experiencias deportivas en el pasado? Estos interrogantes los abordaremos desde una perspectiva feminista y queer⁹, y a partir de 12 entrevistas semi-estructuradas

⁸ El artículo 2 de la Ley 26.618 de Matrimonio Civil (2010) (conocida como la Ley de Matrimonio Igualitario) establece que “el matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos, con independencia de que los contrayentes sean del mismo o de diferente sexo”.

⁹ En particular seguimos a Judith Butler. Para esta autora la diferencia sexual nunca es sencillamente una función de diferencias materiales que no estén de algún modo marcadas y formadas por las prácticas discursivas. De alguna manera, la categoría de “sexo” es, desde el comienzo, normativa; es lo que el filósofo francés, Michel Foucault llamó un “ideal regulatorio”. En este sentido el “sexo” no sólo funciona como norma, sino que además es parte de una práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna, es decir, cuya fuerza reguladora se manifiesta como una especie de poder productivo, el poder de producir —demarkar, circunscribir, diferenciar— los cuerpos que controla. De modo tal que el “sexo” es un ideal regulatorio cuya materialización se impone y se logra (o no) mediante ciertas prácticas sumamente reguladas. En otras palabras, el “sexo” es una construcción ideal que se materializa obligatoriamente a través del tiempo. No es una realidad simple o una condición estática de un cuerpo, sino un proceso mediante el cual las normas reguladoras materializan el “sexo” y logran tal materialización en virtud de la reiteración forzada de esas normas. Que esta reiteración sea necesaria es una señal de que la materialización nunca es completa, de que los cuerpos nunca acatan enteramente las normas mediante las cuales se impone su

(5 a estudiantes de segundo año, 4 a docentes de segundo año y 3 a diferentes autoridades y ‘referentes’ de la institución) indagando los diferentes sentidos construidos en los discursos sobre las diferencias sexuales, así como los contextos de producción de los discursos producidos. La presente investigación se realizó durante el primer semestre del 2016 adoptando un enfoque cualitativo e interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2007) a partir de un estudio de caso. Se trabajó en la recopilación de información y referencias, por un lado, mediante la búsqueda, recolección, organización, selección y análisis de material documental y bibliográfico de la institución objeto de estudio y, por otro, con entrevistas semi-estructuradas como técnica de recolección de datos con la pretensión de reconocer e identificar los diferentes sentidos de la experiencia deportiva en los estudiantes trans de la Escuela Secundaria “Mocha Celis”. El muestreo seleccionado fue no probabilístico, aunque se focalizó la selección, muy especialmente, en alumnas trans de entre 25 y 40 años que cursaban regularmente el segundo año del plan de estudios (mitad del trayecto formativo) y en docentes con la máxima antigüedad en la institución.

El primer Bachillerato trans de América Latina

El bachillerato trans Mocha Celis surgió en la capital argentina a fines del 2011 empezando a funcionar en el 2012. Su nombre representa en sí mismo un acto de resistencia y desobediencia jurídico-política. “Mocha” era una travesti tucumana que trabajaba en la zona del bajo Flores, en la ciudad de Buenos Aires y que no sabía leer ni escribir.

materialización (Butler, 2002: 18). Según Butler sexo y género son construcciones culturales e históricas. Es decir, el sexo siempre ha sido género. Este último es la estilización repetida del cuerpo, una serie de actos repetidos que se congelan con el tiempo para producir la apariencia de la sustancia, de una especie natural de ser (Butler, 2001).

Según varios testimonios fue una luchadora que cuestionó públicamente el abuso, la violencia y el maltrato policial. Apareció muerta con tres tiros en su cuerpo (Berkins, 2011). Su nombre en sí mismo es un homenaje a la resistencia frente a actos de violencia, intimidación y coerción personales e institucionales. Al inaugurar el bachillerato el Ministro de Educación de Argentina, Alberto Sileoni, afirmó lo siguiente: “El clima que estamos construyendo es el de la igualdad y para eso no necesitamos la piedad, sino la justicia del Estado”.¹⁰ Igualdad y justicia fueron dos de los motores que el propio estado, o mejor dicho parte de él, —otrora negador y, en muchos casos, estigmatizador—, comenzó a reivindicar —no sin tensiones internas— re-definiendo nuevos sentidos sobre las sexualidades, los deseos y los cuerpos e incorporando a ciertos grupos que históricamente estuvieron condenados al fracaso social y, muy especialmente, educativo. En consonancia con ello, la investigadora, filósofa y diputada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Diana Maffía, partícipe de esta iniciativa, defendió la creación del bachillerato de la siguiente manera: “Es un modo de educación sumamente inclusivo y alcanza segmentos que quedan fuera de la educación formal. La idea de que sea inclusivo en razón de la identidad sexual es muy importante porque, en todas las investigaciones que llevamos adelante, una de las primeras consecuencias del travestismo es el abandono de la escuela”.¹¹

El formato de la institución educativa ‘Mocha Celis’ es muy particular: hunde sus raíces en los bachilleratos populares. Los mismos se constituyeron, en parte, como proyectos político-educativos alternativos (Testa, 2016) y contestatarios frente al cristalizado y, en muchos sentidos, homogeneizante y desigual modelo dominante del estado educador moderno. Aunque muchos de ellos, con diversos

¹⁰ <https://bit.ly/2QZqTVu>(Recuperado en diciembre de 2016).

¹¹ Julieta Lorea, *el saber travestido*. <https://bit.ly/2QDfmfh> (Recuperado en diciembre de 2016).

formatos, existieron durante buena parte del siglo XX; recién se multiplicaron y potenciaron ante la crisis social, económica y política del 2001, la cual generó una exclusión social nunca antes registrada en la historia moderna argentina y una significativa vulnerabilidad de amplios sectores de la población. Desde el 2001 y merced a la movilización y al compromiso político de diferentes actores sociales (sindicatos, organizaciones sociales, cooperativas de educadores, movimientos de desocupados, etc.) los bachilleratos populares para jóvenes y adultos se constituyeron, ampliaron y consolidaron. Según Ampudia, el periodo 2007-2012 representó el momento de mayor expansión de los bachilleratos populares en Argentina. En el 2007 eran 16 y hacia fines del 2011 crecieron a más de 70 (Ampudia, 2014). Según un informe oficial de octubre de 2016 “existen actualmente 86 Bachilleratos Populares (BP) a nivel nacional, concentrados principalmente en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Más precisamente, 39,5% del total de BP se encuentra en la Ciudad de Buenos Aires (CABA), y el 56% en la Provincia de Buenos Aires. El 4,5% restante se distribuye en otras provincias, como Mendoza y Santa Fe”.¹² “El 67,4% de los BP se asientan en barrios populares y un 17,4% en barrios céntricos. El 15,2% restante se localiza en asentamientos y villas. Con relación a los procesos de reconocimiento estatal que han atravesado, de los 86 BP registrados, el 45% (39) se encuentran oficializados por el Estado, es decir que están habilitados para emitir títulos de estudios secundarios. De ellos, 23 se encuentran en la Ciudad de Buenos Aires, 14 en la Provincia de Buenos Aires y 2 en el interior del país”.¹³

¹² Ministerio de Educación y Deportes. (2016) Nivel Secundario de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Buenos Aires. Aproximación a algunas propuestas escolares. Serie: apuntes de investigación. Bs. As., p. 20.

¹³ GEMSEP (2015) “10 años de Bachilleratos Populares en Argentina”. Cuadernillo de Debate N° 1, Buenos Aires. <https://bit.ly/36aNPXT>

Influenciados conceptualmente por las teorías críticas (especialmente la pedagogía freireana) y, en parte, post críticas en educación (Da Silva, 2001), sus objetivos tendieron a reivindicar a partir de iniciativas comunitarias, cooperativas y autogestionadas la formación de sujetos políticos críticos y emancipados frente al sistema capitalista, al neoliberalismo, la creciente mercantilización de la vida social y al patriarcado moderno (Areal, y Terzibachian, 2012). Su propuesta educativa re-significó la relación docente-estudiante-saber y autoridad-poder proclamando un vínculo pedagógico más igualitario, interactivo, empático, participativo y con un fuerte compromiso político, ético y social. Los bachilleratos populares, retomaron las tradiciones mutualistas, asociacionistas y participacionistas, y redefinieron concepciones pedagógicas dominantes modificando las tradicionales ideas sobre el dispositivo curricular, la didáctica, la organización institucional, la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje reivindicando el protagonismo y la autogestión de los propios docentes y, muy especialmente, la voz y la autoridad de los estudiantes a la hora de pensar un espacio educativo. En términos educativos estos bachilleratos han propuesto un proceso pedagógico dialógico entre educadores y educandos (diálogo de saberes diversos sin jerarquías entre los mismos); la conformación de parejas y/o equipos pedagógicos docentes en cada asignatura y/o área educativa; el establecimiento de una currícula que combina la propuesta oficial con una propuesta pedagógica construida colectivamente desde cada bachillerato popular; lineamientos de convivencia construidos colectivamente entre docentes y estudiantes; formas alternativas de evaluación cualitativa que se focalizan en los procesos educativos antes que en las notas cuantitativas que 'midan' el aprendizaje de contenidos básicos; un enfoque pedagógico centrado en la perspectiva problematizadora de la realidad social con el objetivo de conformar estudiantes críticos; un enfoque pedagógico orientado hacia el cambio social; espacios permanentes de (auto)formación

en educación popular y de (auto)reflexión de las prácticas docentes y pedagógicas de los bachilleratos populares (Wahren, 2016). Aunque con el tiempo los Bachilleratos Populares no se convirtieron en un bloque homogéneo, presentando diferencias políticas y de gestión entre sí; estos dispositivos de educación de alguna manera redefinieron las relaciones entre estado, la sociedad civil y lo ‘público’ (Areal, y Terzibachian, 2012), incluyendo a actores sociales históricamente relegados del campo educativo y construyendo relaciones de poder y autoridad más horizontales, justas y democráticas. De alguna manera, la mayoría de los bachilleratos populares a partir de diferentes modalidades de acción, titulaciones y de sus propias nominaciones¹⁴ han reivindicado un carácter contrahegemónico frente al orden socio-político imperante a través de prácticas de lucha anti-capitalista, de una pedagogía libertaria, de un compromiso social con los sectores sub-alternizados y de un rol político-emancipador.

En este contexto, es posible afirmar que el bachillerato oficial y gratuito trans Mocha Celis intentó dar respuesta a la demanda de inclusión en el sistema educativo argentino, focalizando —aunque no exclusivamente— la recepción en personas trans, travestis y transgéneros mayores de 16 años que han sido históricamente estigmatizadas y expulsadas

¹⁴ Como señala Ampudia “la nominación y la estética de los bachilleratos populares expresan, también la naturaleza del proyecto: Simón Rodríguez, 19 de diciembre, Centro Cultural de los Trabajadores de los Troncos, Raíces, Arbolito, Roca Negra, Tierra y Libertad, Carlos Fuentealba, Bartolina Sisa, Eva Duarte, La casa del Trabajador, Rodolfo Walsh, Agustín Tosco, 2 de diciembre, 1ro de Mayo, El Cañón, Rodolfo Walsh, Mochas Celis, IMPA, Maderera Córdoba y Chilavert, entre otros. Los nombres de los Bachilleratos populares nos remiten al barrio, lo local, al mundo del trabajo organizado, referentes políticos de lucha y a organizaciones sindicales. La elección del nombre de cada Bachillerato se refiere a su territorialidad política y social. También cada referencia construida en la nominación nos remite a sus concepciones pedagógicas, a un sujeto y vínculo pedagógico. La toponimia de los Bachilleratos da cuenta de la interpelación al sistema educativo en la trascendencia del binomio afuera y adentro de la escuela” (Ampudia, 2014).

de las instituciones educativas formales, públicas y estatales argentinas. Las pocas investigaciones sobre el colectivo trans en la Argentina indican que el promedio de vida no supera los 35 años, que un 80% está en situación de prostitución y que sólo un 20% accedió a la escuela secundaria (Berkins y Fernández, 2005; Berkins, 2007).¹⁵ Con el objetivo de revertir esta injusta situación, el bachillerato se constituyó con el objetivo central de generar un espacio de formación que habilite a l@s estudiantes a conseguir mejores condiciones y oportunidades sociales y laborales para que reviertan la situación de prostitución, violencia y abandono. También buscó promover el empoderamiento del colectivo trans a partir de la organización en torno a cooperativas de trabajo autogestionadas.¹⁶

¹⁵ En los últimos años hubo un avance con relación a los indicadores educativos. Por ejemplo, “el porcentaje de quienes contaban en 2005 con el nivel secundario completo era del 20,8% y pasó al 24,3% en 2016. Asimismo, el porcentaje de quienes están implicadas en los niveles terciario y universitario, aunque incompleto, pasó del 8,7% al 10,1%, y el porcentaje del nivel universitario completo, del 4,6% al 5,9%”. “Si observamos a quienes sí están estudiando, en 2005 nos encontramos que lo hacía un 10,4%, mientras que en 2016 lo estaban haciendo el 26% de las mujeres trans y travestis encuestadas”. “Del total de las mujeres trans y travestis que dijeron estar estudiando en 2016, el 50% se encuentra cursando el nivel secundario. Un hecho novedoso es que casi un 16% dijo estar estudiando en la universidad”. “En 2005, la principal razón por la que no estudiaban fue el miedo a la discriminación, mientras que en 2016 lo es la falta de dinero y la falta de tiempo/horarios difíciles”. Ver en: *La revolución de las mariposas. A diez años de la Gesta del Nombre Propio*. (2017) Publicación del Ministerio Público de la Defensa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pp. 85-93. <https://bit.ly/37otezS>

¹⁶ De acuerdo a las definiciones que se expresaron en el lanzamiento del proyecto, en el mes de noviembre del 2011, los objetivos del Bachillerato Popular Trans “Mocha Celis” han sido: 1. Otorgar títulos secundarios. 2. Revertir la situación que conduce a las personas travestis, transexuales y transgénero a la prostitución. 3. Facilitar la generación de un sustento económico alternativo a la prostitución. 4. Aumentar la frecuencia de los controles sobre la salud. Generar conciencia sobre el cuidado de la salud. 5. Promover la participación democrática y el ejercicio de la ciudadanía plena. 6. Acercar a las personas travestis, transexuales y transgénero a la escuela. 7. Brindar una formación específica que aporte los conocimientos para gestionar microemprendimientos y cooperativas que funcionen como fuente de ingresos. 8.

En términos formales, el plan de estudios del bachillerato se estructura en tres años, con diversas materias que atienden la problemática social, comunitaria, sanitaria y sexual. En total son diez materias, divididas en cuatro áreas: ciencias naturales, comunicación y lenguaje, ciencias sociales y técnicas (como computación, tecnología, oficios). Muchos de los contenidos transmitidos están tematizados a partir de una clara perspectiva crítica social y de género (Fuchs, 2011). Además, en su curricula incorpora un par de materias novedosas entre las que se destaca Educación y Género. El bachillerato depende de la *Dirección de Adultos y Adolescentes* del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) y quienes egresan lo hacen con el título de Bachiller Perito Auxiliar en Desarrollo de las Comunidades. Según una de sus docentes, el Bachillerato “no fue concebido como excluyente, exclusivo, sino como un espacio que incluya a la diversidad total. Un espacio libre de discriminación, libre de sexismo, libre de estigmatización. Se ha dicho que es una escuela para “*chicas travestis*”, pero decimos que es mucho más; primero porque identidades trans no somos solamente “*chicas travestis*”, hay varones trans, mujeres transgénero, transexuales, hay maneras muy diversa de nominarse y autoperibirse”.¹⁷ De hecho, en términos estadísticos durante el 2016 el 40% del total de las personas que estudiaban en el Mocha Celis eran trans, y el resto de l@s estudiantes estaba integrado por grupos sexual y socialmente subalternos: descendientes de afroindígenas, integrantes de asentamientos urbanos cercanos y en general personas con construcciones identitarias diversas. Efectivamente, “el Mocha Celis abrió sus puertas en 2012 con 15 estudiantes y en 2013 contaba con un total de 45 estudiantes entre primero y segundo año” (Testa, 2016: 32). La

Aumentar la calidad de vida del colectivo travesti, transexual y transgénero de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y alrededores. <https://bit.ly/2sAben5> (Recuperado en noviembre de 2016).

¹⁷ <https://bit.ly/39pYjF4> (Recuperado en noviembre de 2016).

primera promoción de egresados/as se produjo en el 2014 y fue de 20 estudiantes mientras que en el 2015 egresaron 19 y en el 2016 los egresados/as ascendieron a 31 estudiantes. En el 2016, año en que se hizo el estudio, había entre los tres años del plan de estudios unos 90 estudiantes aproximadamente: 40 en el primer año, 25 en el segundo y 25 en el tercero. Sin embargo, como nos mencionó el director “los que asisten regularmente al bachillerato son aproximadamente un 50% del total de los anotados formalmente” y “hay aproximadamente un 30% de deserción anual en cada uno de los tres años”.¹⁸ En algunas épocas, como en invierno, el número de asistentes se reduce aún más.

Uno de los emblemas del bachillerato es el padre de la educación argentina: Domingo Faustino Sarmiento. Sin embargo, el prócer educativo es imaginado, representado y retratado con una peluca rubia y con labios pintados. Esta operación simbólica no sólo invita a cuestionar a ciertos iconos tradicionales y clásicos de la educación y la pedagogía falologócentrica, masculina, blanca, burguesa, civilizada y heteronormativa moderna argentina, sino que sugiere visibilizar identidades y grupos sociales que la educación tradicional ha silenciado, excluido, omitido y/o sometido. Aunque como reconocen algunos docentes, “lo ideal sería, que no necesitemos espacios específicos en función de la identidad o la orientación de cada quien (...) en el mientras tanto, representantes de la comunidad de lesbianas, gays, travesti, transgénero, transexual, intersexual y bisexual en la Argentina (LGTTB), diseñaron este espacio que pretende saldar un vacío al brindar educación con un perfil inclusivo, con una fuerte perspectiva de género”.¹⁹ En este contexto político-educativo y siendo el deporte una de

¹⁸ Agradezco al director del Mocha Celis, Francisco Quiñones, los datos estadísticos aportados.

¹⁹ Nace el primer bachillerato para travestis. Publicado el 29.02.12 *La Nación*. <https://bit.ly/357vsC8> (Recuperado en noviembre de 2016).

las experiencias modernas más difundidas, consumidas y/o practicadas, ¿qué sentidos le asignan a la experiencia deportiva las personas trans que transitan el Mocha Celis?

Poniendo en cuestión a la hetero-deportividad obligatoria y compulsiva

Uno de los fundadores del campo de la sociología del deporte, Eric Dunning, en un clásico trabajo señaló que, en sus orígenes, el espacio deportivo se construyó en Inglaterra como un reservado para varones, desde donde se proclamó la hegemonía y superioridad masculina (Dunnig, 1993; Elias y Dunning, 1996). No hay duda que el deporte en occidente contribuyó desde mediados del siglo XIX y en buena parte del siglo XX en la definición de cierta identidad masculina (viril, activa, exitosa, competitiva, atlética, simétrica, segura, vigorosa y con un fuerte predominio del espacio público); de determinada identidad femenina (recatada, pasiva, abnegada, grácil, elegante y, fundamentalmente, recluida en el espacio doméstico y privado) así como una supremacía burguesa colonial e imperial anclada en una particular dominación generizada (y racializada), denigrando aquellos/as definidos como ‘desviados/as’ por cierta elite masculina falologocéntrica ya que no cumplían el guion masculino o femenino socialmente esperado (Mosse, 2000). Con matices y algunas fugas de sentido, este proceso se instaló con fuerza durante buena parte del siglo XX. La lógica binaria y dual fue un clásico en el heterogéneo universo deportivo. Junto a ella se consolidó la circulación de una lógica de deseo posible, adecuada y pensable: la heterosexualidad como la única alternativa de deseo posible. Ésta en el campo deportivo se afianzó excluyendo, silenciado u omitiendo a otras formas de desear, de ser y de estar en el mundo social. Estas grillas interpretativas sobre los cuerpos, los géneros, las sexualidades, los placeres y los deseos

excluyeron a un conjunto variado de identidades como, por ejemplo, los y las trans. Como menciona una estudiante trans del Mocha Celis: “el deporte nunca fue afín a la identidad trans” (Lourdes, alumna trans). El problema nunca fue el deporte en sí mismo, ya que en última instancia este es una práctica social como cualquier otra; sino las lógicas de sentido y significado que transmitió —y transmite— acerca de la diferencia sexual, o cómo debe ser interpretada y qué cuerpos tienen privilegios en cuanto al acceso y al goce de ciertas prácticas y cuáles quedan en el lugar de la otredad y la abyección: “los deportes pueden construir espacios no estereotipados pero muchos no quieren saber nada de ello” (Oriana, alumna trans).

“Sufrimiento”, “dolor”, “malestar”, “padecimiento”, “insatisfacción”, “incomodidad”, “discriminación” o “burlas” (Nicol, Oriana, Taira, alumnas trans) son algunos de los lexemas que han señalado las estudiantes trans a la hora de referirse a sus experiencias deportivas fuera y, muy especialmente, dentro de las instituciones educativas modernas. La mayoría de las reflexiones se condensan en la siguiente afirmación: “El deporte para mí fui siempre muy expulsivo” (Lourdes, alumna trans). De alguna manera, la matriz heterosexual que circula en los discursos, prácticas y saberes hegemónicos relacionados con el universo deportivo suprime la multiplicidad de sexualidades y la diversidad de economías de deseo y afianza la sexualidad binaria, dual, excluyente, reproductiva y médico jurídica. El campo deportivo se valió —y se sigue valiendo— de la matriz heterosexual como “una rejilla de inteligibilidad” (Butler, 2001) cultural a través del cual se naturalizan cuerpos, movimientos, gestos, señales, ademanes, posiciones corporales, desplazamientos adecuados a ciertos géneros y determinadas sexualidades. Esta asociación arbitraria y, en muchos casos, violenta es claramente percibida y padecida por las identidades trans quienes insisten recurrentemente en el acto compulsivo y obligatorio frente a la práctica deportiva en ciertas

instituciones como las escuelas y colegios: “Me obligaban a hacer cosas que no me gustaban, por ejemplo, jugar a la pelota en la escuela” (Taira, alumna trans).

De esta manera, la hetero-deportividad obligatoria, con matices y fugas de sentido, se convierte en un modelo discursivo/epistémico hegemónico que supone que para que los cuerpos deportivos sean coherentes en su apariencia, en sus reglas de etiqueta y vestido, en su estética, en su gestualidad y en su silueta física debe haber un sexo estable expresado mediante un género estable que se define históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria heterosexual. Aquellos cuerpos considerados ‘impostores’ por el canon heteronormativo, blanco, burgués, de clase media, etc. son puestos en cuestión y objetados por la policía de género deportiva. En consecuencia, la hetero-deportividad obligatoria como régimen kinético-moral sobre el cuerpo opera con el objeto de circunscribir y contornear una determinada forma de concebir el movimiento, las posiciones corporales, las expresiones, las emociones físicas, los universos gestuales y los cánones de belleza atados binariamente al deseo y a los placeres. Al hacerlo excluye otras alternativas posibles de pensar, experimentar, sentir y vivir los cuerpos en movimiento.

Al consolidarse la hetero-deportividad obligatoria, se permiten ciertas identificaciones sexuadas y se excluyen y repudian otras. La matriz heterosexual exige que la identificación y el deseo sean mutuamente excluyentes (esto es un reduccionismo). Esta matriz excluyente conforma y delinea los sujetos indeseables, inadecuados, enfermos, desviados, en síntesis, anormales: “No se nos ve como personas normales” (Oriana, estudiante trans). La hegemonía heterosexual configura un tipo de sexualidad ‘correcta’ determinando cuales son los cuerpos viables, visibles y pensables. De alguna manera, la hetero-deportividad obligatoria transmite, produce, distribuye y modela un perfil corporal, regula cierta economía de deseo, produce cierta estética kinética, genera cierta proxemia corporal, semantiza ciertas

partes del cuerpo por encima de otras (glúteos, senos, piernas, espalda, etc.), gestiona ciertas formas de mirar, sentir y pensar, y, en definitiva, configura un cierto ethos sexual deseable, posible y conceptualizable. Dicho ethos deja afuera, entre otras, a las identidades trans. Pero las deja afuera con el objeto de autoafirmar la supuesta normalidad de los cuerpos en movimiento atrapados y sujetos por la heteronormatividad generada desde y a partir del discurso deportivo dominante y hegemónico, especialmente el fabricado por los medios de comunicación.

Uno de los grupos ocupacionales que es mencionado por todas las entrevistadas que transitaron —en general en forma incompleta— por el proceso de escolarización son los profesores de educación física o “profes de gimnasia”. Los mismos son definidos, salvo alguna excepción, como: “super sexistas y discriminadores”, “son una piedra”, “no están preparados”, “me ponían a jugar a la fuerza”, etc. (Taira, Oriana, Nicol, Natali, alumnas trans). Esta caracterización sobre esta comunidad de profesores va de la mano con la representación que tiene el director del bachillerato popular Mocha Celis ya que considera a la educación física como una de las disciplinas educativas que más discriminación y dolor ha generado entre las personas trans (Francisco, director).

Contradicciones, ambigüedades y ambivalencias sobre los modelos corporales construidos desde y a partir de los deportes

Si bien la experiencia con el universo deportivo y, muy especialmente, con la educación física en las instituciones educativas modernas no es caracterizada como placentera o grata ya que está saturada de un régimen heteronormativo asfixiante, estereotipante, jerárquico y excluyente; muchas de las entrevistadas afirman que en la actualidad consumen

la práctica deportiva y, muy especialmente, la gímnica. Las mismas adquieren diferentes significados, atributos y funciones. Por un lado, están aquellas trans que asocian el deporte y, muy especialmente, cierto tipo de gimnasia con la salud superando aquellas épocas en donde los cuerpos eran modificados y transformados a partir de procedimientos riesgosos como, por ejemplo, el empleo de las inyecciones: “antes era la ‘onda’ de inyectarse. Ahora no tanto. La idea es hacer algo sano: deporte y alimentación” (Mariana, docente trans). Por otro lado, están aquellas trans que realizan ciertas prácticas deportivas vinculadas con un campo específico: la defensa personal, el kick boxing y el boxeo.

En el primer caso, el cuidado del cuerpo y el concepto de salud corporal remite a partir de la gimnasia aeróbica, la natación o la bicicleta, recurrentemente a ciertas regiones o partes del cuerpo: “bajar el abdomen”, “sacar cola”, “tener ciertas partes del cuerpo ‘marcadas’ pero no demasiado”, “tonificar, eso quiero”, “tener los brazos marcados no es favorable” (Oriana, Natali, Lourdes, alumnas trans). Esta regionalización del cuerpo se constituye a partir de una determinada jerarquización física. Una topografía corporal arbitraria se constituye como verdadera y deseable. En este sentido, la superficie del cuerpo no tiene el mismo sentido y el mismo valor a la hora de poner en circulación e incardinar ciertos significados sobre la carne. Determinadas partes del cuerpo son más valoradas que otras. En este caso, se valora a través del ejercicio físico o la práctica deportiva la estética, la presentación, ciertas reglas de etiqueta y la belleza tradicionalmente ‘femenina’, pero en los cuerpos de las chicas trans. De esta manera, el cuerpo trans se construye y modela a partir de ciertos criterios que, en muchos casos, no cuestionan la dictadura cosificante de la belleza heteronormativa construida por y desde una lógica jerárquica en la cual el sistema falologocéntrico masculino establece la predilección de ciertas partes del cuerpo pero dispuestas de una forma determinada: los brazos tonificados pero no demasiados, las piernas firmes pero no hipertrofiadas,

el abdomen firme, las manos cuidadas, ciertos músculos como los glúteos fuertemente desarrollados, determinados músculos como los bíceps poco desarrollados, etc., etc., etc. Si bien los cuerpos trans son diversos e irrumpen cuestionando el imaginario del sistema sexo-género tradicional, resignificando las posibilidades corporales y ciertas zonas como el ano, e instalando nuevos sentidos sobre de placer y el goce; la proyección ficcional de determinados modelos corporales como ideales estéticos, en muchos casos, cuando se incardinan generan más cosificación que resistencias al modelo corporal dominante.

En el segundo caso, la elección y el consumo deportivo está vinculado con un universo variado de prácticas entre las que se destacan: el karate, el boxeo y la defensa personal (Nicol, Natali, alumnas trans, Mariana, docente). En este caso, la práctica deportiva tiene una clara función enunciada por las estudiantes trans: “sentirse más seguras”, “saber defenderse”, “estar alertas”, etc. (Claudia, Nicol, alumnas trans, Francisco, director). En consecuencia, la realización de estas prácticas tiene un claro carácter instrumental, con un fin específico: defenderse de las frecuentes agresiones verbales y físicas del contexto social más amplio. Vale decir, los sentidos y la elección de estas prácticas deportivas no están vinculados con el placer por el disfrute, pasar un buen momento, disfrutar con el otro/a o el simple goce por el movimiento, sino que tienen una clara función mediadora, utilitaria e instrumental. En este caso, los deportes se convierten en un medio y no en un fin en sí mismos. Esta función es reivindicada por una de las alumnas que es profesora kick boxing. Un párrafo aparte merece el fútbol. El mismo, salvo excepciones, está saturado de sentidos estigmatizantes: “me querían hacer jugar al fútbol y yo no quería”, “el fútbol es muy machista pero en cuatro paredes se le va lo machista”, “en la escuela no quería jugar al fútbol con los varones y me obligaban”, “jugaba con amigos al fútbol y me divertía, pero en la escuela lo sufría”, “descalifican al puto a través del fútbol”, “me obligaban a hacer cosas

que no me gustaban, por ejemplo, jugar a la pelota. Ese es el peor recuerdo que tengo de la escuela”, “después de un pelotazo en la cara no jugué más al fútbol” (Oriana, Claudia, Nicol, Natali, alumnas trans). Pareciera que el fútbol en las instituciones educativas modernas ha sido padecido, salvo alguna excepción, por las chicas trans a diferencia de otros espacios como la plaza del barrio o un club. En cualquier caso, el fútbol profesional que es el deporte más consumido y transmitido por los *mass medias* de Argentina está saturado de una lógica claramente homófoba. La mayoría de los cantitos de fútbol denigran al otro a través del término ‘puto’. En el caso particular del término puto, no sólo se humilla y se ofende a quien es designado como tal —en general equipo de fútbol, aunque no exclusivamente—, sino que, al mismo tiempo, se reafirma que la propia masculinidad (heterosexual) depende de privar al otro de la suya (Scharagrodsky, 2003). El conquistado, el débil, el que no es un “hombre de veras” hace —o se sospecha que hace— cosas que atentan contra la “naturaleza”. Como afirma un clásico trabajo de Eduardo Archetti, en este caso a través de los cantitos futboleros, “los hinchas crean un vasto repertorio cuyo rasgo sobresaliente pasa a ser la construcción de la sexualidad y de un mundo dividido entre “hombres de veras” e impostores, es decir, homosexuales” (Archetti, 1998, p.304) Los cantos futboleros avalan estas apreciaciones. Es muy común escuchar en las canchas argentinas ciertos cánticos referidos a este tema.²⁰ En los últimos años la Asociación del Fútbol Argentino (AFA) sancionó a los clubes cuando sus hinchadas se expresaban en términos racistas, pero no en

²⁰ Por ejemplo: “Ole ole / ole ole ola / con esos putos no jugamos nunca más / ole ole / ole ole ola / con esos putos no jugamos nunca más”, “Los de Boca son / todos putos” o “los de River son / todos putos”, “(...) Quiso el destino el azar / que yo tenga un hijo bobo / como muy puto salió / al basurero se lo cojen todos (...)”, “Mirá / mirá / mirá / sacale una foto / se van para La Plata con el culo roto”, “(...) Lobo / que asco te tengo / lávate el culo / con aguaras”, “Despacito / despacito / despacito / les rompimos / el culito”, “Sol y luna / sol y luna / sol y luna / sol y luna / la poronga de Bilardo / en el culo de Labruna”, etc., etc., etc. Ver en: Scharagrodsky, P. (2003). “Los graffitis y los

términos homofóbicos. Esta lógica es retomada por varias de las entrevistadas cuestionando esta situación y reivindicando los juegos olímpicos trans o los mundiales gays como formas de resistencias (Lourdes, alumna trans), los jugadores de fútbol u otros deportistas que salen del ‘armario’ (Camargo, 2016) o los Dogos que como institución social y deportiva difunde la diversidad sexual y el respeto por los derechos humanos a través del fútbol estando integrado en su mayoría por varones homosexuales.

En otros deportes, los casos de Jessica Millamán²¹ (jugadora trans del club Germinal de Rawson de la Asociación Amateur de Hockey que tuvo una larga batalla judicial para jugar al Hockey), Mía Gamiatea (a pesar de tener su DNI rectificado, la Federación de Hockey sobre Césped de San Luis no le permitía jugar en ningún equipo de mujeres debido a su identidad del género. La habilitación llegó a través de un amparo judicial, cuya resolución favorable le permitió incorporarse de manera provisoria a un equipo femenino), Natasha del Valle Sánchez (rechazada por parte de la Asociación Sanjuanina de Hockey sobre Césped y Pista. Luego de un largo conflicto judicial pudo jugar al Hockey), Chris Mosier (atleta transexual que participó en un Campeonato del Mundo sin necesidad de operarse. Su lucha ha conseguido que el Comité Olímpico Internacional²² cambie la normativa para permitirle competir), Caster Semenya (ganó la medalla de oro en los 800 metros —Juegos Olímpicos de Río de Janeiro—, pero desde que está en

cantitos futboleros platenses (o acerca del proceso de configuración de diversas masculinidades)”. In Revista *Oficios Terrestres*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. U.N.L.P. La Plata, Año IX, N° 13, pp. 161-174.

21 Para el caso Millamán, ver el excelente análisis en: Scarnatto, M. (2017). Género y deporte: con la sexualidad ‘al palo’. *Perspectivas en Educación Física: Documentos y notas de investigación*, En Memoria Académica de la UNLP. La Plata. Disponible en: <https://bit.ly/36aWYzV>

22 Para un análisis histórico de la violenta y coercitiva política de ‘verificación sexual’ sobre los y las deportistas de alto rendimiento, ver en: Fuentes Miguel, J. J. (2015). Educación Física y Deporte en personas trans: una aproximación cualitativa. *Tesis doctoral*, Universidad de Valencia, pp. 72-87.

la elite del atletismo sufre una persecución por su aspecto ‘poco femenino’. Estuvo suspendida por haber mostrado altos niveles de testosterona, algo que el cuerpo de Semenya produce naturalmente. Semenya fue acusada y estigmatizada por Elisa Cusma, otra de las corredoras en la carrera de la siguiente manera: “este tipo de personas no deberían correr con nosotras. Para mí, ella no es una mujer. Ella es un hombre”, Rodrigo Pereira de Abreu (primer transexual en jugar en una *liga femenina* en Italia), Balian Buschbaum (participó en los Juegos Olímpicos de Sidney, 2000. Siete años después anunció que dejaba el deporte para realizarse una reasignación de sexo), Jaiyah Saelua (es considerada la primera persona transgénero en competir en una Copa Mundial de la FIFA), Michelle Dumaresq (corredora canadiense trans de mountain bike), Mianne Bagger (golfista danesa, hombre de nacimiento, australiana de adopción y mujer en la actualidad), Lana Lawless (llevó a los tribunales a la Federación Americana de Golf que le impidió seguir jugando porque es transexual), Caitlyn Jenner (siendo Bruce, fue campeón olímpico de decatlón en los Juegos de Montreal, en 1976), Dutee Chand (campeona asiática junior de 200 metros. Sus niveles endógenos de testosterona son ‘similares’ a los de un hombre y se ha negado a recibir un tratamiento hormonal y cirugía plástica para reducirlos. La Asociación Internacional de Federaciones de Atletismo (IAAF) prohibió su derecho a participar en competiciones femeninas pero la corredora interpuso un recurso ante el Tribunal Arbitral del Deporte (TAS) que falló a su favor suspendiendo por un periodo máximo de dos años la regulación que impide competir a las mujeres con hiperandrogenismo hasta que no hallen evidencias de que el exceso de producción de testosterona genera una ventaja injusta frente al resto de mujeres) entre muchos otros, muestran las ‘travas’, dificultades, resistencias, contradicciones y ambivalencias que generan en el universo social y cultural las personas trans o *queers* a la hora de experimentar la práctica deportiva. Frente a este panorama el Mocha Celis se convierte en un

ejemplo ético y educativo²³ y, al mismo tiempo, presenta varios desafíos a futuro: uno de ellos es cuestionar, re-semantizar, re-significar y des-‘travar’ los sentidos y significados que aún hoy circulan en diferentes espacios y actores sociales frente a personas trans que osan participar de una práctica deportiva.

Bibliografía

- AAVV. (2016). *Informe: situación de los derechos humanos de las travestis y trans en la Argentina*. Buenos Aires. Disponible en <https://bit.ly/2SzXfIK>
- Ampudia, M. (2014). “Movimientos sociales y educación: los Bachilleratos Populares en la Argentina”. Disponible en <https://bit.ly/2ZJJVTK>
- Archetti, E. (1998). “Masculinidades múltiples. El mundo del tango y del fútbol en la Argentina”, in D. Balderston y D. Guy, (eds.) *Sexo y Sexualidades en América Latina*. Buenos Aires: Ed. Paidós, pp. 291-312.
- Areal, S. y Terzibachian, M. F. (2012). “La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público”. *Revista mexicana de investigación educativa, RMIE*; 17(53), pp. 513-532.
- Berkins, L. (2011). Por qué la escuela se llama Mocha Celis. *Página 12*. Recuperado (diciembre de 2016) <https://bit.ly/2ZECBbH>
- Berkins, L. (Comp.). (2007). *Cumbia, copeteo y lágrimas: Informe nacional sobre la situación de las travestis, transexuales y transgéneros*. Buenos Aires: A.L.I.T.T. Asociación de lucha por la identidad Travesti-Transexual.

²³ Fernández, A. (2017). “‘Estudiar a mí me salvó la vida’. Entrevista a Alma Fernández, activista argentina de derechos humanos y egresada del Bachillerato Popular Mocha Celis”. En *Cuaderno jurídico y político*, 2(7), pp. 59-64.

- Berkins, L. y Fernández, J. (2005). *La gesta del nombre propio. Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2004). "Conflicto de género, teoría feminista y discurso psicoanalítico". En C. Millán; A. Estrada (eds.), *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*. Bogotá: edit. Pontificia Universidad Javeriana, pp. 264-283.
- Camargo, W. X. (2016). "Dilemas insurgentes no esporte: as práticas esportivas disonantes". *Movimento*, 22(4), pp. 1337-1350.
- Dunning, E. (1993). "Reflexiones sociológicas sobre el deporte, la violencia y la civilización", in *Materiales de Sociología del Deporte*, Madrid: La Piqueta, pp. 83-108.
- Dunning, E. (1996). "El deporte como coto masculino: Notas sobre las fuentes sociales de la identidad masculina y sus transformaciones". In N. Elias y E. Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: FCE, pp. 323-342.
- Fernández, A. (2017). "Estudiar a mí me salvó la vida'. Entrevista a Alma Fernández, activista argentina de derechos humanos y egresada del Bachillerato Popular Mocha Celis". En *Cuaderno jurídico y político*, 2(7), pp. 59-64.
- Fuchs, A. (2011). El Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultxs "Mocha Celis". Experiencias en el diseño y planeamiento de un Bachillerato Popular para personas travestis, transexuales y transgéneros. *IV Coloquio Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de Género*. Buenos Aires: FFyL-UBA.
- Fuentes Miguel, J. J. (2015). Educación Física y Deporte en personas trans: una aproximación cualitativa. *Tesis doctoral*, Universidad de Valencia.

- GEMSEP (2015). “10 años de Bachilleratos Populares en Argentina”. Cuadernillo de Debate N° 1, Buenos Aires. Disponible en <https://bit.ly/2tf4xXF>
- Ministerio de Educación y Deportes (2016). *Nivel Secundario de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Buenos Aires. Aproximación a algunas propuestas escolares. Serie: apuntes de investigación*. Buenos Aires.
- Ministerio Público de la Defensa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2017). *La revolución de las mariposas. A diez años de la Gesta del Nombre Propio*. Publicación del Ministerio Público de la Defensa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Mosse, G. (2000). *La imagen del hombre. La creación de la masculinidad moderna*. Madrid: Talasa.
- Preciado, B. (2011). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona: Anagrama.
- Rich, A. (1999). “La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana”. En M. Navarro; C. Stimpson (comp.), *Sexualidad, género y roles sexuales*. Buenos Aires: F.C.E., pp. 159-211.
- Scarnatto, M. (2017). Género y deporte: con la sexualidad ‘al palo’. *Perspectivas en Educación Física: Documentos y notas de investigación*, En Memoria Académica de la UNLP. La Plata. Disponible en <https://bit.ly/357tCkI>
- Scharagrodsky, P. (2003). “Los graffitis y los cantitos futboleros platenses (o acerca del proceso de configuración de diversas masculinidades)”. In Revista *Oficios Terrestres*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. U.N.L.P. La Plata, Año IX, N° 13, pp. 161-174.
- Scharagrodsky, P. (2017). “Sobre exclusiones, fracasos y resistencias. El primer Bachillerato trans “Mocha Celis”, CABA, Argentina”. En *El fracaso escolar: diferentes perspectivas disciplinarias*. Rubén Cervini (compilador). Bernal: Editorial UNQ. Colección PGD eBooks, pp. 180-196.

- Scharagrodsky, P. y Pérez Riedel, M. "Educational trajectories and discursive representations about sports of the trans students of the "Mocha Celis" Secondary School in Argentina". En *LGBTIQ people in Latin countries sport. New stories in old problems*. Joaquín Piedra (coord.) New York: Springer Publishing. En prensa.
- Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- Testa, S. (2016). *La existencia de la Mocha Celis o la visibilidad en la invisibilidad educativa*. Buenos Aires: Ediciones la mariposa y la iguana.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa* (coord.). Buenos Aires: Gedisa.
- Wahren, J. (2016). "Bachilleratos populares. Las escuelas del pueblo". En Revista digital *Bordes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de José C. Paz.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Editorial Egales.

Fuentes

Comunicar Igualdad
El Gran Otro. Revista de arte, cultura y psicoanálisis
La Nación
Otra Buenos Aires
Página 12
Revista Furias

**Parte V.
Producción
de conocimiento:
universidad, memoria
y derechos humanos**

El derecho a la educación superior como proceso histórico, abierto y disputado

VERÓNICA CRUZ (FTS-UNLP)

Introducción

El capítulo busca fortalecer la interlocución entre el campo de la educación y el campo de los derechos humanos. En tal sentido, comparte algunos aspectos del debate en torno al derecho social a la educación superior, reconociendo al conocimiento como bien público que debe ser garantizado por el Estado; y a los derechos humanos como principios rectores de toda práctica educativa pública. Asimismo, coloca unas reflexiones acerca de la relación entre educación superior y derechos humanos, inscripta en y configurada por un proceso histórico no clausurado, constitutivamente tensionado en las sociedades capitalistas y particularmente en los países de la región latinoamericana, donde la desigualdad social y las asimetrías persisten y se agudizan.

Con este propósito, el texto considera que los derechos humanos, y puntualmente el derecho a la educación, requieren de un trabajo cultural, político e ideológico que posibilite su resignificación en cada contexto, poniendo en tensión el carácter retórico e instrumental que les impone la dominación neoliberal. Y que, en esta clave de lectura, la Universidad Pública es convocada a desplegar y profundizar estratégicamente sus políticas, reafirmando la transversalidad de los derechos en todas sus dimensiones.

Así entonces, la ponencia desarrolla estas dimensiones en torno del tema, en dos momentos interconectados: en el primero, reflexiona acerca de la educación superior y el conocimiento como bien público y social; y en el segundo, comparte apuestas ligadas a la enseñanza de los derechos humanos en este nivel educativo. Por último, coloca unas apreciaciones que sitúan algunos desafíos para el campo de los derechos humanos en el presente, y sus implicancias en el ámbito universitario.

Los derechos humanos y el conocimiento como bien público y social

La educación superior y el conocimiento son un bien público y social al que le incumbe promover el ejercicio de las libertades fundamentales, reconociendo la plena vigencia de los derechos humanos, sin discriminación alguna por motivos de raza, sexo, género, idioma, religión, origen social, procedencia, condición económica u otras. La Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior de América Latina (en 2008 y recientemente en 2018) y el entramado legal vigente en Argentina, dan sustento a la disposición de la educación pública como derecho humano fundamental, y contribuyen a visibilizarlo desde una perspectiva integral, contrarrestando su instrumentalización e interrogando sus fines y fundamentos.¹

En la misma dirección, también el Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata define en su artículo 1º los alcances de la educación superior que imparte, enmarcada en el respeto y ejercicio de los derechos humanos (2008, p. 7). Es decir, asume el compromiso con los valores

¹ Entramado legal conformado por las leyes 26.075 de Financiamiento Educativo, 26.206 de Educación Nacional, 27.204 de Responsabilidad del Estado en Educación Superior y 26.320 que fija la gratuidad de la Enseñanza Universitaria.

democráticos y republicanos, con la soberanía, la independencia nacional y la unidad latinoamericana, así como con la búsqueda de respuestas a problemas sociales que afectan principalmente a los sectores vulnerabilizados.

Esta referencia estatutaria inscribe una marca que exige el desarrollo de políticas en docencia, investigación y extensión, que profundicen la lucha contra la impunidad frente a graves violaciones y delitos atroces acaecidos en el pasado reciente, algunas de las cuales persisten y se reproducen actualmente. En ese proceso, se despliega un trabajo político y teórico que indaga y reafirma el carácter histórico de los derechos, problematizando las condiciones que dificultan el acceso a su goce efectivo. O, dicho de otro modo, procura reconocerlos como un campo en disputa que, en el actual contexto, es permanentemente tensionado por la dominación ideológica empresarial que tiende a situar al conocimiento como eje central en el tratamiento de los problemas productivos. En virtud de ese propósito, los sectores de poder buscan incrementar vínculos concretos y simbólicos entre producción, trabajo y universidad, tal como lo enunciara recientemente el documento de AUGM para la Conferencia Regional de la Educación Superior de América Latina.²

Siendo esto así, resulta necesario y estratégico poner en juego conocimientos que contribuyan a resolver problemas que afectan a las formaciones sociales de la región, y pensar modalidades de desarrollo que permitan condiciones de vida dignas para la población. O, en términos del citado documento, convocan a consolidar “un proyecto de educación superior que responda a las demandas de democratización, de desarrollo social y que atienda a la misión cívica, cultural e intelectual de las universidades,” retomando el contenido latinoamericanista de la Reforma

² Documento Regional de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo, AUGM, presentado ante la CRES 2018 bajo el título “Aportes a la III Conferencia Regional de Educación Superior”.

que sustenta el sentido público de la educación superior, en oposición a todo discurso que pretenda situarla como mercancía. Son precisamente estas consideraciones las que sustentan el derecho social a la educación superior como un proceso constitutivamente histórico, abierto, y disputado; e invitan a reflexionar acerca de cómo trabajar cotidianamente para que el mismo se efectivice.

Así entonces, los fragmentos que componen este apartado del texto comparten algunos aspectos de la experiencia construida con los programas implementados por el equipo de trabajo de la Prosecretaría de Derechos Humanos de esta Universidad, junto a integrantes de Facultades, Colegios y Dependencias.

Una de las dimensiones de esa experiencia institucional es conformada por las políticas de Memoria, Verdad, Justicia y Reparación, que contribuyen a construir colectivamente las memorias del genocidio. Por una parte, buscan aportar a la efectivización del juicio y castigo a los perpetradores del genocidio para que esa experiencia social traumática no se repita. Y a la vez, despliegan estrategias de reconstrucción de las identidades de los compañeros y compañeras detenidas, desaparecidas, asesinadas y/o exiliadas producto del terror implantado por fuerzas militares y de seguridad —incluso en momentos previos al Golpe de Estado de 1976—. Estas estrategias reconocen los efectos de las disputas por el sentido del pasado reciente, y se disponen a revisar críticamente las interpretaciones construidas socialmente para avanzar en resignificaciones desde las siguientes líneas programáticas:

- *Reconstrucción, reparación y digitalización de legajos de quienes estudiaron, se graduaron y/o trabajaron en esta casa de estudios, y fueron víctimas del terrorismo de estado.* En esta línea, la reparación deviene un acto simbólico necesario si se comprende que la institución no sólo

fue víctima, pues a la vez actuó como responsable al ser conducida por funcionarios interventores cuyas “gestiones” respondían a esa lógica represiva.

- *Constitución de la UNLP como querellante en los Juicios por delitos de Lesa Humanidad*, reconociendo que el ámbito jurídico es un terreno de disputas, donde fue posible demostrar que existió un plan sistemático de represión estatal, y castigar a quienes lo perpetraron, calificando lo sucedido como genocidio. Ese proceso permite objetivar los efectos directos e indirectos que tales prácticas provocaron en la sociedad y en particular, en la comunidad universitaria.
- *Realización anual del Proyecto “Mes de la Memoria en la UNLP”*, que nuclea propuestas de diferentes actores universitarios con relación al tema, problematizando la categoría “terrorismo de Estado” y el papel histórico que ha tenido el Estado en la Argentina. Las acciones impulsadas en este programa revalorizan el concepto de genocidio en tanto práctica social constitutivamente compleja, que destruye y reorganiza estructuralmente las relaciones sociales (Feierstein, 2017), e interpelan discursos “negacionistas” o “simplificadores” que deshistorizan y despolitizan los hechos, generando consecuencias nefastas para la reconstrucción de un entramado social justo e igualitario.

La promoción permanente del debate público sobre las violaciones a los derechos humanos, en el pasado reciente y en la actualidad, es otra dimensión estratégica de la política institucional de derechos humanos. La misma parte de asumir colectivamente la lucha simbólica entre definiciones retóricas e interpretaciones legítimas, desarrollando un trabajo cultural y político a partir de acciones y dispositivos tales como:

- *La conformación de espacios institucionales* que abordan específicamente la temática de los derechos humanos en facultades y colegios preuniversitarios.
- *La construcción de una política institucional* que toma los aportes del movimiento feminista y de los estudios en género, buscando que la perspectiva transversalice la formación profesional, y permita erradicar la discriminación y la violencia de género del ámbito universitario. Para ello se cuenta con un Programa Institucional y un Protocolo específico de actuación, que enmarca el trabajo de promoción y protección de derechos realizado por equipos interdisciplinarios conformados como “unidades de atención” en la Prosecretaría de Derechos Humanos de la Universidad, y en siete facultades, en articulación con diferentes instancias impulsadas desde el cogobierno.
- *La constitución del Programa de Acompañamiento a Estudiantes en Cárceles* que, en forma conjunta con la Prosecretaría de Bienestar Universitario y en diálogo con el estado provincial y con el poder judicial, trabaja sistemáticamente por el derecho social a la educación de estudiantes privados de su libertad, alojados en las dieciocho unidades penitenciarias de La Plata y distritos aledaños.
- *La creación de un espacio de intercambio interdisciplinario en relación a infancias y juventudes*, impulsada por docentes, investigadores y extensionistas con vasta trayectoria, que vienen construyendo un debate argumentado en torno de expresiones de la violencia institucional y de la justicia penal juvenil. Esas propuestas identifican las complejidades inherentes al tema, y la importancia de producir y comunicar conocimientos que favorezcan iniciativas legislativas, ejecutivas y judiciales respetuosas de los derechos de los y las jóvenes.

También se implementan estrategias institucionales que fortalecen la promoción y protección de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, identificando los desafíos de la sociedad contemporánea en relación al campo de los derechos humanos y exigiendo al Estado el cumplimiento de su responsabilidad al respecto. Este eje se concretiza mediante un trabajo coordinado con el Consejo Social en diversas temáticas, en el diálogo con la sociedad civil y con los poderes del estado. Y también con las acciones desplegadas por la Dirección de Discapacidad, Inclusión y Derechos Humanos, con el sostenimiento de la Comisión Universitaria de Discapacidad y el trabajo de referentes de las unidades académicas y administrativas. Este programa trabaja en la construcción permanente de condiciones de accesibilidad académica, edilicia y comunicacional para quienes estudian y/o trabajan en la Universidad, propiciando su inclusión.

El ingreso y la permanencia de niños y niñas con derechos vulnerados en las sedes de las facultades, que pasan varias horas también en las calles de la ciudad, es otra problemática abordada. Permanentemente los equipos de esta Universidad y de las unidades académicas demandan y coordinan intervenciones con los efectores públicos de la política de infancias. En estas iniciativas, la interlocución de saberes de diferentes campos disciplinares y el compromiso ético-político e intelectual asumido por sectores de la Universidad Pública frente a las violaciones y vulneraciones de derechos, disputando el sentido y la direccionalidad de las prácticas institucionales, devienen dimensiones sustantivas.

La promoción del respeto a la multiculturalidad, a la identidad de género, a las libertades fundamentales y a la democracia, a partir de su instalación y visibilización como contenidos curriculares, de investigación y de extensión, es otro desafío asumido en el trabajo cotidiano en el campo de los derechos humanos, apostando a fortalecer una universidad pública que forme intelectualidades críticas, que no naturalicen las injusticias y desigualdades sociales.

La coordinación de un trabajo inter-institucional con Áreas de derechos humanos de universidades nacionales en el marco de las Redes Interuniversitarias de Derechos Humanos, de Género y de Discapacidad, como con las organizaciones sociales, sindicales, con organismos de derechos humanos y con los poderes del Estado, es otra línea que fortalece proyectos y permite colectivizar preocupaciones, visibilizando la relevancia del trabajo en torno del reconocimiento y la ampliación de derechos.

En la trayectoria de esta Universidad, los sucesivos equipos de gestión han desarrollado muchas de las estrategias de promoción y protección de derechos que hoy se llevan adelante. Y ello es posible en el marco de un proyecto político y académico donde —no sin tensiones y disputas— se historizan, se repolitizan, se recrean y se crean propuestas a partir del aporte y demandas de diferentes actores, que van consolidándose en el tiempo y en un diálogo permanente con los contextos. Sin embargo, al mirar los procesos formativos en clave de derechos, la enseñabilidad y la dimensión curricular de los mismos, parece estar insuficientemente desplegada aún, cuestión a la que refiere el siguiente apartado.

La enseñanza de los derechos humanos: apuestas en la educación superior

La transmisión de las memorias y de saberes en torno de los derechos, requiere de una reivindicación de la presencia de aquello que hoy pugna por ser expulsado del lenguaje, desde prácticas negacionistas que fragmentan los procesos de simbolización y obturan la enunciación de preguntas. Invita también a desplegar un trabajo de “delegación” con los recién llegados, que permita hilvanar relatos y experiencias para habitar la historia en primera persona, evitando

oposiciones binarias en un juego denso donde, en un movimiento constante, las ausencias y las presencias “cobran vida” y animan la historia social colectiva.

El desafío como trabajadores de la educación, se inscribe entonces en esa trama intergeneracional donde se ponen en escena memorias en disputa, en un ejercicio de reinterpretación de nuestras convicciones, que habilite espacios para la comprensión crítica de la realidad. Este movimiento traza itinerarios y produce subjetividades reconociendo la implicación de los derechos humanos y la dimensión política de su apropiación, desde propuestas educativas que dejen marcas, que muestren contrapuntos, que protejan contra el olvido y generen condiciones para recorrer esos aprendizajes en nombre propio.

El trabajo de transmisión y enseñanza de los derechos humanos supone reconocer el carácter ético, político e interdisciplinar de toda proposición educativa, así como la generación de condiciones de enunciación y de escuchas atentas, que enlacen sentidos en torno de lo público, lo común. Asimismo, requiere de soportes materiales, dispositivos con anclajes situados para comprender la multiplicidad de temporalidades y construir cartografías de las memorias, que fortalezcan una actitud reflexiva desde la cual disputar colectivamente sentidos respecto del pasado reciente.

A modo de ejemplo podemos mencionar las experiencias de participación de estudiantes de esta Universidad en los juicios por delitos de lesa humanidad, que se instituyen como vector de verdad, movilizándolo a partir de los modos de narrar e institucionalizar los hechos. También la producción del libro de cátedra “Enseñanza del pasado reciente” realizada por docentes de la Escuela Graduada. O proyectos de reconstrucción de memorias desde la producción colectiva de murales, o la recuperación de relatos e historias como las relacionadas a los espacios físicos de la Facultad de Trabajo Social cuya sede es el ex Distrito Militar, o de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la

Educación emplazada en el predio del ex BIM 3; y áreas específicas de formación en seminarios, entre otras, que desandan desmemorias y construyen memorias.

Esas iniciativas interpelan los silencios sociales e institucionales —en tanto operatoria política hegemónica que encubre la impunidad del genocidio—, y posibilitan otras narrativas a ser propiciadas desde el trabajo en las aulas, en un contexto adverso donde el discurso hegemónico banaliza lo ocurrido, intentando reponer la teoría “recargada” de los dos demonios (Feierstein, 2017). A la vez, expresan la importancia de profundizar desde la universidad pública, un trabajo pedagógico que no permita la privatización de la memoria social, que problematice discursos negacionistas, que seleccione, ordene y produzca relatos, desde una formación profesional que contribuya a transformar la cultura y la sociedad.

Esa tarea invita a repensar, por un lado, la identidad y el trabajo docente, reafirmando la transmisión en tanto construcción social que entrama, anuncia y denuncia, inaugurando legados. Y por otro, a generar escenarios que propicien marcos sociales de la memoria, visibilizando los “puntos ciegos” de los relatos sobre el pasado reciente, donde lo traumático pueda reelaborarse a partir de diferentes recursos y lenguajes, en un ámbito que propicie vivencias de reconocimiento y ampliación de derechos.

En virtud de estas apuestas cobran relevancia preguntas acerca de ¿qué sentidos se construyen alrededor de la idea de hacer memoria y cómo se apropian de ellos las nuevas generaciones?, ¿qué valoraciones están en juego en el proceso de recordar el pasado?, ¿qué estrategias despliegan docentes y estudiantes a la hora de pensar la enseñanza y transmisión del pasado reciente?, ¿qué relaciones se construyen con respecto a las vulneraciones de derechos del presente? Si se coincide en que la transmisión es siempre (in)conclusa, la posición enseñante requiere ser puesta en

tensión desde perspectivas pedagógicas políticamente sensibles, que aporten al despliegue de otros itinerarios posibles, de marcos interpretativos que promuevan derechos.

De este modo, disponer de espacios curriculares específicos para problematizar las huellas del pasado y los procesos vulneración de derechos del presente —expresados en prácticas de discriminación que desconocen el respeto a la diversidad sexual, a la condición socio-económica, a la discapacidad, a la etnia entre otras—, es una estrategia política que desnaturaliza construcciones sociales y culturales. Asimismo, esa problematización posibilita resignificar saberes, viabilizando la producción de una cultura institucional de derechos, indispensable para contribuir a la construcción de sociedades más democráticas, justas e igualitarias.

Consideraciones finales

Las ideas compartidas en esta ponencia reconocen que los siglos XX y XXI, atravesados por una carga significativa de violencia, constituyen el contexto donde surgen y cobran vigencia los derechos humanos, tensionados por la dominación capitalista. Esta “marca de origen” permite comprender el constitutivo carácter histórico, no clausurado y disputado de los derechos en la sociedad argentina y latinoamericana, signada por el neoliberalismo como formación histórica del capitalismo, que promueve un tipo de subjetividad bajo lógicas segregativas que impiden inscripciones fuertes en proyectos políticos colectivos.

Siendo esto así, y en pos de avanzar en la construcción de proyectos contrahegemónicos, concierne puntualizar la relevancia de reflexionar en torno de cómo se reconfiguran actualmente las tres tensiones que atraviesan la política de derechos humanos, señaladas por Boaventura de Souza Santos (2014).

La primera tensión es la que se da entre la idea de regulación social estatal —puesta en jaque a partir del quiebre del “Estado de Bienestar”— y la de emancipación social, sacudida frente al declive de ideas revolucionarias y del socialismo como modos de transformar la sociedad. Ambas dimensiones se encuentran presentes en los derechos humanos que, por una parte, son positivizados en normas internacionales que deben ser cumplidas por los Estados; y por otra, portan un horizonte emancipatorio de protección y libertad de los y las ciudadanas frente al Estado.

La segunda tensión se manifiesta entre los ámbitos del Estado que tienden a ejercer una regulación cada vez más extensa de la vida social, y de la sociedad civil propiamente dicha. Los derechos humanos expresan esa tensión al demandar al Estado su protección en tanto garante, pero reconociéndole el poder de violarlos, lo que da lugar a una procesualidad conflictiva.

La tercera tensión se encuentra entre los Estados nacionales, encargados de la regulación social y de enmarcar la emancipación social, circunscripta a luchas de grupos sociales que pugnaban por sus derechos en los límites de un país, y la globalización neoliberal que trastoca las dinámicas estatales nacionales y limita la toma de decisiones.

Frente a este escenario, los sistemas de derechos humanos permiten desplegar movimientos reivindicativos, sustentados en una política progresista que fortalezca el carácter de constructo cultural local, nacional y transnacional, reconociendo que existen tanto globalizaciones impulsadas “desde arriba” como “desde abajo,” que muestran formas alternativas de organizarse y defender intereses comunes. El desafío es precisamente lograr que los derechos humanos, desde una lógica emancipatoria, profundicen las luchas “desde abajo” en un diálogo multicultural que tensione la idea de “lo universal” en relación con la igualdad y con la diferencia. O, dicho de otro modo, que contribuya a forjar una red de significados locales, desarrollando procesos contrahegemónicos en los cuales haya un encuentro

entre culturas semejantes, sin que una domine a las otras y donde el conocimiento sea liberador en lugar de producir regulaciones.

En este marco, es fundamental desde la Universidad Pública, continuar profundizando debates estratégicos que “desde abajo” contribuyen a visibilizar los sentidos de la educación superior como un derecho social, ineludiblemente tramado a la institucionalidad democrática y al conjunto de derechos que posibilitan su efectivización. A la vez, resulta ineludible reconocer escenarios donde entran en juego experiencias pasadas y horizontes de expectativas futuras, que pugnan por instituir marcas desde políticas de memorialización pública que fortalezcan proyectos sociales y educativos emancipatorios.

Bibliografía

- CRES (2018). Declaración Final. Conferencia Regional de la Educación Superior de América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://bit.ly/2QAIUJd>
- De Souza Santos, B. (2014). Derechos humanos, democracia y desarrollo. Bogotá. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, De justicia.
- Documento Regional de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo, AUGM, presentado ante la CRES 2018 bajo el título “Aportes a la III Conferencia Regional de Educación Superior”. Disponible en: <https://bit.ly/355sk9K>
- Feierstein, D. (2018). Los dos demonios (recargados). Buenos Aires: Marea editorial.
- Feierstein, D. (2017). Exposición en Panel “Genocidio y negacionismo. Disputas en la construcción de la memoria.” UNLP. Publicado en Aletheia, volumen 8, número 15, octubre 2017 – ISSN 1853-3701.

Jelín, E. (2017). La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

OEI (2008). Declaración Final. Conferencia Regional de la Educación Superior de América Latina y el Caribe.

Legislación consultada

Ley 26.075 de Financiamiento Educativo.

Ley 26.206 de Educación Nacional.

Ley 26.320 Gratuidad Universitaria.

Ley 27.204 de Responsabilidad del Estado en Educación Superior.

Estatuto de la UNLP, 2008.

Resoluciones de la UNLP.

El derecho a la universidad en la construcción democrática

YAMILE SOCOLOVSKY (FAHCE-UNLP)

La resistencia democrática

Hablar de derechos, y de las condiciones que requiere su ejercicio y disfrute es, hoy, hablar de resistencia. De la resistencia democrática que implica confrontar la imposición de una visión del mundo que ancla en la desigualdad como principio estructurante de un orden opresivo. El reclamo ante la negación de los derechos se plantea en buena medida como demanda por aquellas condiciones materiales que requiere su realización, y por eso la resistencia a las políticas de “ajuste” es una lucha democrática. Porque “ajuste” sintetiza el programa que los sectores del capital cuya propia estrategia de acumulación pone en crisis la economía nacional, proponen como respuesta al efecto de sus decisiones con el único propósito de asegurarse, con su continuidad, la máxima rentabilidad para su apuesta especulativa. Una respuesta, entonces, que sólo agrava la situación para la mayoría, y que amplía a esa mayoría perjudicada, porque en realidad sólo apunta a prolongar un estado de cosas del que se siguen aprovechando sus responsables. La especulación financiera arrasa con las capacidades productivas de este país mientras esgrime un discurso que vuelve a buscar, en la receta ante el deterioro de la economía nacional, nuevas oportunidades de negocios que se asisten de una intensa operación ideológica de ocultamiento de las causas, las responsabilidades, las motivaciones que las sustentan. La construcción de sentidos es decisiva para la reproducción de alguna forma de legitimación de un régimen oligárquico

en el marco de una mínima institucionalidad republicana, esto es, dentro de los márgenes de la autorización política a través del sufragio universal. Se trata de un fenómeno que representa hoy quizás uno de los mayores desafíos que debe afrontar el movimiento popular: la captura autoritaria del dispositivo democrático, anclada en el cierre del horizonte de lo posible que conlleva la negación de la política, la desconfianza y estigmatización de la organización colectiva, la persecución del disenso y la protesta, la cínica desacreditación de la esperanza. Resistir es entonces, también y en un sentido decisivo, poner en cuestión aquellas condiciones que derivan de una construcción ideológica que promueve la adhesión a un sentido común ferozmente no igualitario, y amargamente escéptico.

El derecho a la universidad

La noción de un “derecho a la universidad”, oportunamente propuesta por Eduardo Rinesi, ha sido desarrollada al calor de los debates y ejercicios de conceptualización de un proceso en curso durante la primera década y media de este siglo, en toda América Latina pero especialmente en nuestro país, que implicó la ampliación, fortalecimiento y democratización del sistema universitario. Producto de la valoración política de la universidad como un factor estratégico para el desarrollo nacional, y de la concepción de la educación como un derecho universal, se impulsó la creación de nuevas instituciones, se desplegaron programas de inclusión estudiantil, de vinculación territorial, de estímulo a la investigación orientada a resolver problemas socialmente relevantes, de intercambio e integración regional, de mejora de condiciones laborales, edilicias, etc. La idea de que existe un derecho fundamental a la educación que también debe poder extenderse al nivel universitario, pero que debe ser pensado además como un derecho de nuestros pueblos a

encontrar en la universidad, en la actividad que en ella y con ella se desarrolla, una contribución al mejoramiento de las condiciones de vida de toda la población encuentra expresión en el concepto de un derecho personal y colectivo a la universidad (Rinesi, 2015).

Así planteado, este principio se propone como una superación de la perspectiva que limita la valoración positiva sobre los estudios universitarios como una vía de ascenso social individual. Valoración que ha sido relevante en la construcción de un sentido ampliamente compartido que coloca a la educación superior como un reaseguro de las expectativas familiares de mejora de la condición social de sus nuevas generaciones, y que no ha dejado de actuar en momentos críticos como reivindicación favorable a la preservación de las oportunidades de acceso libre y gratuito a la universidad pública en nuestro país, pero que sin embargo no llega a abrazar en plenitud el significado más subversivo del constructo “universidad pública” en esta región del mundo. Que reside, precisamente, en su capacidad de contribuir a la propia transformación de la estructura social, productiva, y cultural que condiciona y restringe las oportunidades efectivas para la vida de la mayoría, incluso la posibilidad misma de estudiar.

Aquella afirmación ha devenido rápidamente signo de un cambio de época; afirmación revolucionaria que impugna el sentido establecido y fundacional de la propia institución universitaria, constitutivamente erigida, e incluso luego reformada, como ámbito destinado a la formación de elites, nunca para todos, menos aún para todas. A contramano de la virulencia con la que se despliega en el mundo, en las últimas décadas, una poderosa tendencia a reescribir aquella vocación elitizante en los términos de una segmentación definida por criterios mercantiles, la universidad latinoamericana alumbró una visión radicalmente democrática de su misión, que sólo podía ser enunciada desde la periferia del imperio del capital, y que sólo pudo adquirir densidad recogiendo, al hilo de su propia historia, el legado

de la disputa instalada en su seno desde que una inteligencia ligada al desafío independentista pudo hacer en ella su ejercicio de apropiación y de resignificación de una formación pensada para asegurar la colonialidad. Pero, sobre todo, desde que el movimiento estudiantil trastocó, con su demanda democratizadora, el viejo orden de los claustros e introdujo en ellos, de manera incompleta pero tal vez irreversible, el principio de las luchas sociales que, desde entonces, no ha dejado de tensionar la institución universitaria poniendo en cuestión el privilegio que sus expresiones conservadoras pretenden amparar y reproducir.

Un cambio de perspectiva

En aquellos años, en este más reciente período de reforma democrática en nuestras universidades, se produjo un cambio radical de perspectiva sobre una serie de problemas recurrentemente esgrimidos por los sectores elitizantes para poner en cuestión la persistencia de los dos pilares sobre los cuales se asienta nuestro sistema: la gratuidad y el ingreso irrestricto. Estos principios, que configuran a nuestro sistema como excepcionalmente masivo e inclusivo, y que han resistido en distintos momentos el embate de la fórmula eficientista que propone el arancelamiento y pruebas excluyentes para el acceso, son ya un componente difícilmente escindible de la idea misma de “universidad pública argentina”. No obstante, ello, la corrosiva insistencia con la que se señala la “inequidad” que supondría la probada dificultad del estudiantado procedente de sectores socioeconómicamente más “desaventajados” para concluir sus carreras, exige una respuesta que no ignore que, efectivamente, la masividad del ingreso no tiene un correlato en la graduación que esté exento de la incidencia y reproducción de las desigualdades sociales. Sin embargo, es

justamente en el abordaje de estas cuestiones donde se pone de manifiesto la existencia de enfoques disímiles sobre el sentido mismo de la universidad.

Cuando asumimos que la universidad es un derecho, y, por lo tanto, una responsabilidad del Estado, el problema de la graduación segmentada deja de ser un asunto individual, para ser un tema que debe resolverse sobre la base de políticas que sustenten transformaciones generales y, a largo plazo, estructurales. Es, sobre todo, una responsabilidad del poder público y de las autoridades institucionales, que deben generar los mecanismos necesarios para asegurar la satisfacción de tal derecho. Este fue, en años recientes, un cambio de enfoque que permitió desplegar una agenda de política que, aún en tiempos que parecen imponer una actitud defensiva, no deberíamos abandonar. Precisamente porque defender la universidad pública exige defender una perspectiva de continuidad y profundización de cambios en un sentido aún más democrático, defender nuestra capacidad de resolver los desafíos pendientes en un sentido progresista.

Bajo este cambio de perspectiva, puesta la responsabilidad del “desgranamiento” selectivo en el lugar del Estado y en las instituciones, y ya no principalmente en una indeterminada y acusatoria “incapacidad” de los estudiantes (¿incapacidad intelectual? ¿Incapacidad de adaptación a circunstancias adversas? ¿Incapacidad de asimilar códigos culturales para la integración en tramas institucionales complejas? ¿Incapacidad de reconocer una barrera que asigna oportunidades y destinos diferenciados?), podía plantearse con mayor claridad una mirada crítica sobre las condiciones de la enseñanza. Es por ello que en esos años comenzamos a analizar y discutir qué condiciones se requerían para asegurar el derecho a la universidad, y elaboramos nuestra propuesta de un Programa de Fortalecimiento de la Docencia en los Primeros años de las carreras universitarias. Aquel proyecto pretendía, a partir de un programa concreto, señalar lineamientos para una política que

podiera abordar de manera integral no sólo la problemática del desgranamiento estudiantil, sino el desafío mayor de avanzar en una transformación de la universidad que se orientara decididamente por el objetivo de la realización de aquel derecho. Centrada en los primeros años, dada la relevancia que esta etapa tiene en el desarrollo posterior de las trayectorias estudiantiles, la propuesta extendía su potencial crítico sobre algunos aspectos de la organización institucional y de la propia cultura académica que prometían un impacto más amplio (IEC-CONADU, 2014).

Un programa de reforma

En primer lugar, es evidente que garantizar el derecho a la educación en la universidad exige adecuadas condiciones para el ejercicio de la docencia: las condiciones de aprendizaje no pueden comprenderse disociadas de las condiciones de enseñanza. Ello implica, inmediatamente, replantear la estructura de las plantas docentes, concentrando más docentes con mayores dedicaciones en las asignaturas de los primeros años, donde el esfuerzo de conducción y acompañamiento del proceso de enseñanza exige más tiempo no sólo para dar clases, sino para prepararlas, poder atender consultas, y —esto es fundamental— desarrollar innovaciones en el enfoque didáctico, en la elaboración de materiales y estrategias, en la puesta a prueba de procesos de evaluación que resulten herramientas efectivas para revisar y mejorar la planificación de los cursos, etc. De esta consideración resulta claro que también se requiere generar condiciones que permitan precisamente una producción sistemática de conocimientos relativos a la docencia en las etapas iniciales de los estudios universitarios; esto es, el desarrollo de una pedagogía universitaria. Cabe señalar que es notable la escasa producción académica sobre las particularidades de la enseñanza en el nivel universitario. Tal

parece que la universidad replica en este tema su proverbial dificultad para tomarse a sí misma como objeto de estudio crítico: el amplio desarrollo de estudios de pedagogía que se produce en el ámbito académico se inclina fuertemente por pensar los problemas de la educación en los restantes niveles del sistema, pero raramente atiende el conjunto específico de desafíos que plantea la docencia en la universidad pública, una universidad de puertas abiertas en la que el estudiantado, además, y especialmente en momentos de incremento del ingreso, presenta características propias del encuentro con una multiplicidad de experiencias y condiciones de vida que, lejos de entenderse como una falla de origen, deberían poder ser comprendidas como una exigencia productiva para la capacidad docente de crear ámbitos y dinámicas de trabajo que abracen esa diversidad. Como ha señalado reiteradamente Sandra Carli, este estudiantado, que no responde a la representación, por otra parte, más bien imaginaria, del “estudiantado esperado”, pone en crisis la representación correlativa del o la docente que cada quien presume ser. Aun cuando tengamos claros los límites de la acción educativa, a sabiendas de que no todo depende de ella, del mismo modo que no es cierto que la educación lo resuelve todo, la pregunta por la “falta” debe trasladarse del/la estudiante al/la docente y la institución: ¿qué no estamos entendiendo? ¿Qué tenemos que aprender? ¿Qué tenemos que cambiar? Son interrogantes que interpelan la posición docente, y que no pueden dejar de asociarse además a las condiciones efectivas en las que la docencia se desarrolla, normalmente inadecuadas para sostener una reflexión y ejercicio colectivo de revisión de prácticas, ordenamientos, expectativas, exigencias y valoraciones.

De modo que esta apertura supone, además, una mirada crítica sobre las formas de organización del trabajo académico. La tradicional estructura de cátedras, que incluso suele reproducirse bajo el formato más moderno de las áreas, con su división del trabajo jerárquica hasta la feudalidad, sexista, muchas veces abusiva, modulada además en las

últimas décadas por una cultura fuertemente competitiva, individualista, ligada a las imposiciones de la carrera de la investigación incentivada, se constituye como un ámbito de trabajo poco propicio para integrar esfuerzos individuales en un ejercicio colaborativo como el que parece requerir el cambio de perspectiva que señalamos.

Esta lógica hoy imperante en el mundo académico tiene consecuencias negativas sobre la condición docente, y encuentra un factor determinante en la forma en que se evalúa la actividad académica. En la medida en que la trayectoria posible de las personas depende crecientemente de los resultados de la evaluación de su desempeño, centrada en criterios productivistas de medición de logros individuales en el campo de la investigación, la dedicación a las tareas de enseñanza se torna un gesto voluntarista que exige la decisión de poner en cuestión, o poner en riesgo, la perspectiva de “éxito” de una carrera. La discutible escisión de la actividad de investigación y la de enseñanza, junto con la devaluación de la última, constituyen una tendencia que delimita, en todo el mundo, una jerarquización de las posiciones académicas y de sus condiciones laborales: un número creciente de docentes asumen tareas de enseñanza y quedan excluides de las oportunidades de participar de las acciones de producción de conocimientos formalmente reconocidas como “investigación”. En tanto, la minoría que logra integrarse a la cúpula del dispositivo de asignación de reconocimiento y recursos a partir de su vinculación con la investigación tiende a limitar su participación en la enseñanza, y a concentrar su tiempo y esfuerzos en la docencia en los niveles de posgrado. Una adecuada valoración de la tarea docente es, sin dudas, una condición necesaria para poder estimular y respaldar el compromiso que requiere el desafío de la enseñanza, sobre todo en los primeros años de las carreras. Mientras la evaluación productivista —que se instaló en nuestro país especialmente de la mano del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores, el instrumento más notable y efectivo de la reforma neoliberal

impulsada en la década del '90— continúe colonizando toda capacidad de revisión y juicio sobre nuestra tarea, cualquier esfuerzo para reorientar la actividad universitaria seguirá encontrando en este dispositivo un obstáculo mayúsculo.

Este condicionamiento se extiende sobre la totalidad de la dinámica de las universidades, ligado a un modo de producción de conocimientos que restringe esta dimensión fundamental de nuestra actividad, bajo la categoría de “investigación”, a aquellas prácticas que conducen a resultados acreditables a través de una serie de procedimientos altamente burocratizados. La gravitación superlativa de la publicación académica en los procesos de evaluación asegura la incidencia de las editoriales científicas que dominan el Sistema Académico Mundial en la determinación de agendas y carreras, y ata el renovado circuito de la histórica dependencia académica de la periferia al centro, a un negocio transnacional crecientemente lucrativo para aquellas empresas. En relación con el tema que nos convoca a esta reflexión, ocurre además que este modo hegemónico de producción de conocimiento resta legitimación y aún visibilidad a un importante flujo de actividades que se desarrollan en las casas de estudio, en las cuales se generan saberes específicos a partir de la propia tarea de la enseñanza, cuando en ella se producen análisis, experiencias, innovaciones, pruebas, etc., como parte del esfuerzo por asegurar el derecho a la educación. Las dificultades para sistematizar y dar a conocer estas experiencias que encontramos en muchas áreas de ingreso o cátedras de los primeros años en todas las universidades remiten tanto a las condiciones materiales e institucionales en las que las y los docentes llevan a cabo su trabajo, como a la imposibilidad de hacer valer su empeño en el marco del imperio de este dispositivo.

Del mismo modo, el estrechamiento de la perspectiva de la vinculación de la actividad académica con otras dimensiones de la vida social, así como la concepción unidireccional y asistencialista que continúa permeando la visión de la “extensión universitaria”, sea cual fuere el nombre que

se le asigne, oscurece la comprensión de que la docencia es una de las vías de articulación en la cual actores y actrices del sistema de educación superior se encuentran en situaciones y con problemas que exigen, para su abordaje, un intercambio de saberes, representaciones, lenguajes, expectativas, demandas, y en el que se produce conocimiento socialmente significativo. Un conocimiento, entonces, que no es producido “dentro” de la institución para ser luego “transferido” o “aplicado” a un afuera, donado a otras y otros que permanecen en ajenidad respecto del mundo académico. La situación de docencia en este nivel de la enseñanza universitaria es, tal vez, el punto donde más claramente se podría visualizar un modo de vinculación alternativo a las prácticas tradicionales, capaz de permitirnos pensar su generalización a otras acciones y territorios de inscripción social de la universidad.

El cambio de perspectiva que implica, entonces, a partir del reconocimiento del derecho a la universidad, cambiar el lugar desde el cual se enuncia una cuestión aparentemente puntual como el desgranamiento estudiantil, abre un abanico de temas que deben ser revisados críticamente para poder desarrollar una estrategia integral con vistas a lograr que el Estado y las instituciones públicas cumplan su rol garantista. La adecuación de la estructura de la planta y la mejora de las condiciones de trabajo docente, pero también la organización institucional de las tareas, el desarrollo de una pedagogía universitaria, el cambio del paradigma de la evaluación académica, la revolución del modo o los modos de producción de conocimiento, y de la concepción de las vinculaciones y formas de inscripción socio-territorial de la universidad, del modo en que se producen y lo que en ellas se produce. Un proyecto que fuera capaz de abarcar de algún modo estas líneas programáticas estarían delineando el horizonte de una nueva Reforma universitaria, portadora de un sentido profundamente democrático.

Resistir avanzando

Inadvertidamente, este repaso de un debate y su contexto de emergencia comenzó en pasado y se ha ido deslizando al presente, abriéndose incluso hacia un futuro posible que demanda una transformación pendiente y necesaria. Pero quizás no se trate de una conjugación fallida, sino justamente de una necesidad: la de evitar, en la defensiva, un movimiento conservador en el que neguemos que la universidad pública que reivindicamos no es inmediatamente la que es, sino aquella que aún puede y debe seguir reformándose para ser más democrática y popular. La batalla por el sentido de la que hablábamos al inicio de este texto, decisiva en esta etapa, ante la captura autoritaria a la que se abocan las usinas ideológicas de los poderes antidemocráticos, implica también preservar para nuestras luchas la capacidad de proponer horizontes que movilicen la voluntad colectiva.

Esa batalla está planteada, y es importante leerla entre líneas en la cruda realidad de la política de ajuste presupuestario que es su forma más evidente de realización, pero que constituye sólo la superficie de lo que está en juego. Desde la llegada de la Alianza Cambiemos al gobierno de la República Argentina, el presupuesto universitario sufre un sostenido y sistemático proceso de achicamiento en el que inciden varios factores. En primer lugar, la subejecución selectiva de las partidas destinadas a sostener programas de ayuda estudiantil, de vinculación territorial, de colaboración con otras áreas del Estado para el desarrollo de políticas públicas de diversa índole, y, en general, para respaldar el desarrollo y expansión del sistema. En segundo lugar, por el recorte directo de asignaciones previstas, especialmente de aquellas que debían destinarse a infraestructura y equipamientos, o a programas de becas. Luego, el desfinanciamiento resultante del efecto de la inflación, estimada cada año por debajo de las previsiones anticipadas por todas las fuentes disponibles, proceso que ha afectado críticamente la disponibilidad de recursos para que

las instituciones afronten sus gastos básicos de funcionamiento. La presión gubernamental sobre las negociaciones salariales de trabajadores docentes y no docentes también ha tenido un resultado negativo, aun cuando éste sea el componente del presupuesto que más ha resistido al embate del programa de reducción del gasto público; de hecho, la participación de los salarios en el gasto para las universidades ha aumentado proporcionalmente en relación con el presupuesto asignado a programas. En síntesis, en los tres primeros años de gobierno de la Alianza Cambiemos el presupuesto universitario, pese a su incremento nominal, se ha reducido un 20%.

Este es el panorama de la afectación directa del presupuesto, y debe ser interpretado claramente como una parálisis del proceso de ampliación y fortalecimiento del sistema universitario público, que se desarrolló durante una década precisamente en función de generar mejores condiciones para asegurar el derecho a la universidad. Sobre este objetivo, no sólo abandonado sino atacado por el gobierno actual, incide además el deterioro del conjunto del sistema educativo, del sistema científico-tecnológico, y de la situación general de la clase trabajadora, a partir de la caída del empleo, la reducción de la capacidad adquisitiva de los salarios, el encarecimiento del transporte, los servicios y los alquileres, la reducción de todas las prestaciones sociales, etc. La perspectiva de estudiar en la universidad se torna un imposible cuando las necesidades básicas de la vida se vuelven onerosas.

Todos estos elementos convergen en una forzosa elitización de la universidad. No es casual que la presión democratizante sobre la institución universitaria esté históricamente asociada a aquellos momentos en que la mejora de las condiciones de vida de los sectores populares generó legítimas y fundadas expectativas de acceder a la educación superior. Mejora que, al mismo tiempo, sólo podía profundizarse y consolidarse sobre la base de una transformación de la estructura productiva e institucional de la nación en

la cual la universidad también tenía un rol que cumplir, y en virtud del cual sus tradiciones resultaban desafiadas. Una y otra vez, y también en la década pasada. Pero esa universidad no tiene lugar en el proyecto de país que sueña una oligarquía extranjerizante que pretende reinstalarnos en una sumisa dependencia bajo la dominación del capital financiero internacional.

El ajuste presupuestario no responde única, ni tal vez principalmente, a la pretensión de reducir el gasto público. En verdad, como en las restantes áreas del Estado, la reducción de la inversión en ciertas áreas tiene como finalidad producir una reforma del sector público para adecuarlo a un proyecto político que implica desregular la economía para facilitar la operación de los grandes grupos económicos, sobre todo los capitales extranjeros y transnacionales, y disciplinar a los sectores populares a través del desempleo, la precarización de las condiciones laborales y la reducción de la capacidad de organización, movilización y representación colectiva de la clase trabajadora. Una serie de políticas de reforma apuntan claramente en este sentido, algunas de ellas promovidas por la vía legislativa o de los decretos del Poder Ejecutivo, y otras mediante el cambio de condiciones que se produce de hecho cuando la situación de los sectores populares se torna crecientemente vulnerable. Al mismo tiempo, la reforma neoliberal del Estado ofrece a las corporaciones que se encuentran actualmente ocupando las posiciones más relevantes de la función pública, así como a aquellas con las cuales mantienen acuerdos de inversión, inmejorables oportunidades para proyectar negocios aprovechando los recursos financieros y políticos que les proporciona el ejercicio del gobierno. De modo que también puede sospecharse en cada instancia de este programa la pretensión de establecer condiciones para que la gestión de asuntos que corresponden a la esfera pública quede en manos del sector empresarial privado, o facilite la transferencia de recursos a sus emprendimientos.

Esa es también la perspectiva que podríamos leer “entre líneas” en el proceso de ajuste presupuestario en la universidad pública. Al igual que aconteció en la década del '90, la reducción del financiamiento coloca extorsivamente a las universidades en situación de tener que aceptar condicionamientos que tienen consecuencias sobre el desarrollo de su actividad. Esta fórmula permite, como lo hizo en aquella primera etapa de la reforma neoliberal de la universidad en toda América Latina, que las instituciones adopten y pongan en marcha “autónomamente” programas que no son inocuos. Al contrario, cual Caballos de Troya, esos programas corroen de diversas maneras el sentido de lo público en instituciones cuyo funcionamiento comienza a ser conducido por intereses privados. Eso es lo que ocurrió y vuelve a ocurrir cuando las universidades procuran acceder a través de su actividad a fuentes de financiamiento alternativas al presupuesto público, o cuando se incorporan programas que proporcionan recursos a través de mecanismos competitivos. Así se favorece la incidencia de las empresas y de agencias extranjeras en la agenda universitaria nacional, se destruye la posibilidad de la colaboración entre las instituciones, los grupos, y las personas, se generan importantes desigualdades al interior del sistema y de las propias casas de estudios, y, en general, se incorpora la lógica del mercado en una actividad que debería regirse por el principio del derecho y el bien común. Aquel primer ciclo de reforma neoliberal fue tan efectivo que no llegó a revertirse plenamente en el período posterior: tras más de una década de políticas centradas en la reivindicación democrática de la universidad, el dispositivo de mercantilización de la actividad académica siguió actuando como un obstáculo para hacer avanzar los cambios necesarios en la dinámica de desarrollo del sistema y en la propia cultura universitaria. Por eso aquella nueva Reforma democrática que, según observamos, podía trazarse a partir del señalamiento del conjunto de transformaciones que exigía asegurar el derecho a la universidad, apenas llegó a plantearse como

aproximación a un proyecto que demandaba una intervención mucho más radicalizada y, sin dudas, una voluntad colectiva dispuesta a sustentarla.

Pero es importante advertir que el programa neoliberal no se limita en la actualidad a repetir las fórmulas que lo vehiculizaron en el ciclo anterior. Hoy la educación superior se ha convertido en un inmenso negocio a nivel mundial, y la “apertura” a los mercados que las políticas del gobierno promueven en todos los planos de la vida social también se expresa en un proyecto para la universidad. No se trata sólo de reducir el sistema universitario para adecuarlo a un programa económico y político que no necesita y no quiere un desarrollo académico soberano y un ámbito de potenciación del pensamiento crítico. Se trata también de reconfigurar el sistema para ofrecer una plataforma de despliegue de oportunidades de lucro a las empresas que hoy obtienen ganancias a partir de la venta de “servicios educativos”, incluyendo a muchas instituciones académicas extranjeras que actúan con lógica empresarial conquistando mercados en aquellos países que no protegen su sector educativo de esta nueva forma de colonización y expoliación capitalista. Pero como para brindar esas oportunidades primero es necesario “construir el mercado”, esto es, reconfigurar el sistema educativo como un mercado, se hace necesario avanzar con algunas transformaciones que actúan como condiciones de posibilidad de esa mercadización. Algunos componentes de la política actual del gobierno argentino parecen apuntar a sustentar ese proceso: 1) una fuerte campaña ideológica de desacreditación del valor de la universidad pública y de refuerzo de una cultura meritocrática que antagoniza con la concepción de la universidad como derecho, 2) la fragmentación y flexibilización del sistema que se enuncia en el Plan Maestro y se promueve con el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico basado en la organización curricular por competencias y en la equiparación de condiciones para la participación y asociación del sector público y el sector privado, 3) la pretensión

de sujetar la asignación presupuestaria a la aprobación de planes de desarrollo institucional en los que se promueve la intervención del sector empresarial junto a una regulación eficientista de la inversión pública, 4) la fuerte presión sobre el sistema de educación superior para que adapte su “oferta” de formación a los requerimientos adaptativos del “trabajo del futuro” con su carga de incertidumbre, flexibilización y responsabilidad emprendedora, que el discurso hegemónico reivindica como una promesa de libertad individual. Lo que puede vislumbrarse en estas líneas de acción es la puesta a punto de un sistema de educación superior (universitaria y no universitaria) que sería, al mismo tiempo, un territorio apto para el comercio educativo y un instrumento para facilitar la reconfiguración del mundo del trabajo que demanda la reproducción del capital en este período.

Esta reforma impulsada por la lógica del mercado es, además, compatible con la aspiración elitizante con la que nuestra oligarquía no ha dejado de confrontar las tendencias democratizadoras de y en la universidad argentina. La reconfiguración del sistema que se anuncia en esta hipótesis admite una segmentación en la que una parte de las instituciones, y algunas áreas en ellas, sean preservadas como zonas de “excelencia académica” para el acceso y oportunidades de una minoría privilegiada y transnacionalizada, mientras otras estén destinadas a proporcionar formación para el trabajo y titulaciones con menor reconocimiento para quienes se supone no tendrían los “méritos” suficientes, a quienes habrá además que convencer de limitar anticipadamente sus aspiraciones.

Este es, sin embargo, un proceso en marcha, que en nuestras universidades encuentra una resistencia nada desdenable, incrementada por la convicción con que una parte importante de la sociedad argentina reivindica la educación como un derecho ciudadano. En el año 2018, en el marco del plan de lucha sindical por la recomposición salarial y contra el recorte presupuestario, asistimos a un sinnúmero de movilizaciones en todo el país, que concluyeron con la

concentración de casi medio millón de personas en el centro de Buenos Aires el 30 de agosto, inédita en la historia de la universidad argentina. En aquellas jornadas, la realización de masivos “abrazos” a las universidades en todo el territorio nacional fue probablemente el dato más significativo, y el gesto que anticipó la contundencia que logró luego aquella marcha a Plaza de Mayo. En esos abrazos se expresaba la clara afirmación de la idea de la universidad como un derecho, como un bien común que incluye en esa comunidad también a quienes, aunque no estudien ni trabajen en la universidad, tienen razones para reivindicar en su vinculación con la universidad una forma de apropiación colectiva. Porque llegaron de algún modo a ella, o porque ella llegó a sus vidas, a su barrio, a su ciudad, a nuestro país, con estudiantes, profesionales, programas de formación, asesorías, acompañamiento de políticas sociales, desarrollo tecnológico, acción cultural, colegios, etc. Esa idea, que hace no mucho tiempo había comenzado a revolucionar la noción de universidad, y que en 2008 convertimos en declaración latinoamericana, ya forma parte de una construcción democrática que, en tanto cobra voces y cuerpos en el espacio público, se presenta hoy como el reaseguro más firme de una resistencia necesaria.

Bibliografía

- CRES (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior 2008. Disponible en <https://bit.ly/2MCgrll>
- IEC-CONADU (2014). Programa de Fortalecimiento de la Docencia en los primeros años de las carreras universitarias. *Política Universitaria*, Vol. 1, Mayo 2014. <https://bit.ly/2F7k5j6>
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Buenos Aires/Los Polvorines: IEC-CONADU/UNGS.

La transmisión de las memorias sobre la dictadura en el sistema educativo argentino

MARTÍN LEGARRALDE (FAHCE-UNLP)

Introducción

El regreso de gobiernos neoliberales y distintas variantes de la derecha en América Latina ha traído consigo políticas regresivas para los sistemas educativos de la región. Entre esas políticas, la reivindicación de las dictaduras y los gobiernos militares ha estado a la orden del día, tanto en el discurso público como en las intenciones educativas en años recientes, llegando incluso a expresiones negacionistas sostenidas por funcionarios públicos.

La actualidad de las disputas por las memorias de las dictaduras resulta innegable. Como fue indicado por Elizabeth Jelín (2002), en América Latina, estas memorias son un “pasado que no pasa”. En la Argentina, el retorno de posiciones negacionistas, o los discursos que relativizan las políticas de memoria, verdad y justicia han circulado por los medios de comunicación en palabras de voceros oficiales, junto con argumentos que dan por superados los debates sobre el pasado dictatorial. Paralelamente, el mismo gobierno ha impulsado medidas que hubieran implicado retrocesos en el plano de la justicia, como la aplicación del cómputo de dos años por cada uno de pena cumplida en el caso de las condenas por delitos de lesa humanidad. Sin embargo, esas políticas han enfrentado la resistencia activa del movimiento de derechos humanos y de vastos sectores de la sociedad. Así se hizo evidente que el pretendido cierre a las políticas de memoria, verdad y justicia carece de

condiciones históricas y políticas para su concreción, pero también que los discursos negacionistas todavía encuentran eco en ciertos sectores de la sociedad. Esta reivindicación tácita del terrorismo de Estado en la Argentina ha tenido espacio en las escuelas, mostrando que algunas narrativas que habían llegado a convertirse en “memorias denegadas” (Da Silva Catela, 2010), volvieron a ser enunciadas y toleradas en cierto sentido, en ámbitos institucionales y educativos.

Este escenario de conflictos, que actualiza los que las sociedades latinoamericanas han vivido desde el ciclo de transiciones a la democracia, permite abrir interrogantes acerca del papel de la educación sistemática (y de la investigación educativa) en los procesos de transmisión de las memorias. ¿Cómo es posible que tras más de tres décadas de políticas educativas que encararon de distinto modo la transmisión de memorias sobre la dictadura, persistan en circulación memorias que reivindican esa experiencia histórica, o que la justifican con los argumentos contruïdos por el propio gobierno dictatorial? Y más complejo aún, como trataré de mostrar a lo largo de este trabajo, ¿cómo es posible que esas memorias aún circulen dentro de las escuelas?

En este sentido, Theodor Adorno (1998) planteó que el imperativo al que debía responder toda educación sistemática tras los campos de concentración nazis era trabajar para evitar que esa experiencia histórica se repitiera. ¿Se ha seguido ese mismo imperativo en el caso argentino? ¿Cuáles son las limitaciones que presenta?

Para tratar de responder a estas preguntas, partiremos de una recuperación de estudios e investigaciones que han mostrado las distintas formas de representar el período dictatorial que han circulado en el espacio social (en los medios de comunicación, en publicaciones, en el discurso de actores políticos y sociales emblemáticos). Estos trabajos coinciden en señalar que estas

representaciones de la dictadura poseen una historia propia, es decir, que es posible narrar la historia de las memorias sobre la dictadura.

Por otra parte, la memoria como fenómeno social, ha sido objeto de múltiples estudios, ensayos y reflexiones. Maurice Halbwachs (2004) advertía que la memoria se reforzaba por la pertenencia de los individuos a distintos grupos sociales, de manera que las experiencias comunes eran recordadas con intensidad y componentes variables, de acuerdo con la trama de vínculos y relaciones sociales en el presente. Esta característica, ha sido confirmada por los estudios de experiencias históricas traumáticas y conflictivas, ya que las memorias de estos acontecimientos son narradas en función de la trama de relaciones que los actores sostienen en el presente. Un acontecimiento del pasado reciente es recordado de manera diferente por distintos actores, en función de sus identidades políticas, sus comunidades afectivas de pertenencia y los marcos institucionales que encuadran dichas narraciones. En este trabajo me propongo mostrar algunas de las narrativas emblemáticas sobre la última dictadura militar que tuvieron circulación en las escuelas argentinas.

Por otra parte, la circulación y transmisión de estas narrativas también puede ser historizada. Me interesa particularmente dar cuenta de distintas formas y situaciones de transmisión que es posible reconocer tanto desde una lectura de las políticas educativas que tuvieron lugar desde 1976 hasta la actualidad, como desde las experiencias cotidianas de las instituciones educativas. Si bien escapa a los límites de este trabajo un recorrido exhaustivo por estas evidencias, me interesa argumentar acerca de la historicidad de las situaciones de transmisión.

Una breve historia de las memorias de la dictadura

La última dictadura militar argentina (1976-1983) fue un período que marcó a la sociedad argentina en múltiples planos. La interrupción de proyectos políticos revolucionarios, pero también de movilización y participación de vastos sectores de la sociedad, fue seguida de la destrucción de la trama de solidaridades sociales en ámbitos cotidianos como la familia, la escuela o los lugares de trabajo. Las consecuencias del terrorismo de Estado afectaron de manera directa a las víctimas y sus familiares y compañeros, pero también a toda la sociedad, a través de un clima de miedo, denuncia, desconfianza y desánimo.

La facción militar construyó muy tempranamente un relato sobre el propio golpe y el despliegue del plan de represión. A pocos días del golpe de Estado, las proclamas del gobierno militar contenían una justificación acerca de la ocupación del poder por parte de las fuerzas armadas: el caos social precedente había dejado un “vacío de poder” que la facción militar debía llenar como parte de su responsabilidad. Su misión era en ese sentido, ordenar a la sociedad y defenderla de los ataques que había sufrido por parte del “enemigo subversivo”. Los años previos al golpe eran descritos como un tiempo de desgobierno, en el que se había organizado una “agresión marxista internacional” contra la sociedad argentina. Frente a esta agresión, que constituía un enemigo irregular, las fuerzas armadas debieron actuar, librando una guerra también irregular, no solo en el ámbito militar, sino en otros ámbitos como los espacios de trabajo, de la cultura, de los medios de comunicación o de la educación.

Resulta emblemático de este discurso, el folleto publicado en 1977 por el Ministerio de Educación, y que fue prescripto como de lectura obligatoria en todas las escuelas del país: “Subversión en el ámbito educativo: Conozcamos a nuestro enemigo”. En él se relata el carácter inevitable del golpe de Estado, y se incluye una descripción de la

guerra irregular que las fuerzas armadas libraban contra el enemigo subversivo. Lo particular de este folleto es que comprometía a las escuelas en dicha guerra:

“Así es como en el país hemos de hablar de guerra, de enemigo, de subversión, de infiltración, términos estos poco acostumbrados en la historia argentina contemporánea y sobre todo en ámbitos como el de la educación y la cultura; pero esa es la cruda realidad y como tal se debe asumir y enfrentar: con crudeza y valentía” (Ministerio de Cultura y Educación, 1977, p. 5).

La necesidad de introducir el lenguaje de la guerra en la escuela derivaba del diagnóstico de que el sistema educativo era un espacio especialmente atravesado por el combate entre las ideas subversivas y el “ser nacional” que defendían las fuerzas armadas. Esta idea, a su vez, se apoyaba en otros sentidos construidos en los años previos al golpe de Estado. En particular, las concepciones acerca de la juventud permiten ver una doble connotación: por un lado, los jóvenes eran el sujeto peligroso. Las organizaciones armadas revolucionarias (catalogadas como “subversivas” por el gobierno militar) estaban conformadas generalmente por jóvenes, pero, además, los jóvenes en el clima de radicalización política que había crecido desde la década de 1960 constituían una potencial amenaza al orden social, a la autoridad adulta, también en los ámbitos cotidianos. Pero, por otro lado, la juventud era descripta como un sujeto maleable, que podía ser influenciado con facilidad por ideas radicales.

Esta combinación de sentidos les permitía a los funcionarios de la dictadura, explicar por qué la guerra irregular contra la “subversión” debía librarse especialmente en el ámbito educativo: allí se habían arraigado algunas de las organizaciones del enemigo (el folleto de 1977 describía cómo agrupaciones como la UES, la JP o la Juventud Guevarista eran en realidad organizaciones relacionadas con

Montoneros o el ERP). Pero también la acción en el ámbito educativo se justificaba porque los jóvenes eran potenciales víctimas de la persuasión de las ideas subversivas.

Sobre el final del período dictatorial, cuando ya resultaban inocultables las violaciones a los derechos humanos, esta narrativa de la “guerra irregular” comenzó a incorporar justificaciones acerca de los crímenes que comenzaban a conocerse públicamente. Así, la guerra se describió como una “guerra sucia”, que incluyó el uso de procedimientos ilegales como el secuestro, la tortura o las desapariciones, todas justificadas por el carácter clandestino del enemigo.

Sin embargo, tras el cambio de gobierno en 1983, esta narrativa de la “guerra sucia” se vio limitada por otras enunciaciones en el espacio público. Las decisiones iniciales del gobierno de Alfonsín demarcaron el territorio para nuevas narrativas sobre lo que había sucedido entre 1976 y 1983. En particular, los decretos que establecían el juzgamiento de las tres primeras juntas militares y las cúpulas de Montoneros y ERP ubicaban en el plano judicial la caracterización oficial del período. En el mismo momento (diciembre de 1983) por otro decreto, se puso en marcha la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) que sistematizó a lo largo de 1984 las denuncias sobre las desapariciones y el funcionamiento de los centros clandestinos de detención. En oportunidad de la presentación pública de los resultados del trabajo de la CONADEP, el ministro del interior del gobierno radical, Antonio Tróccoli, expuso los términos de una nueva narrativa, que sería denominada como la “teoría de los dos demonios”. En síntesis, su relato de los sucesos que marcaron la dictadura señalaba que la sociedad argentina había sido víctima de dos violencias simétricas y equivalentes: por un lado, la violencia proveniente de las organizaciones guerrilleras y por el otro, la violencia de las fuerzas armadas. Esta última, como respuesta a la primera, había excedido los límites legales y había llevado a los militares a la toma del poder por la vía de un golpe de Estado. La “teoría de los dos demonios”

trataba de equilibrar las violaciones a los derechos humanos por parte de las fuerzas armadas, con las acciones de las organizaciones revolucionarias. Este argumento evidenciaba las dificultades que enfrentaba el gobierno de Alfonsín para disciplinar el poder militar en los años inmediatamente posteriores al fin de la dictadura, de manera que aún los avances en el plano judicial (los juicios a las Juntas Militares) eran compensados por un discurso oficial que desconocía la gravedad específica del terrorismo de Estado.

Frente a esta narrativa oficial, fueron cobrando forma otros modos de narrar lo acontecido durante la dictadura. En particular, a partir de las denuncias de los organismos de derechos humanos, comenzaron a circular cada vez más públicamente, los relatos sobre el funcionamiento del sistema represivo. En ese marco, la publicación del libro “La Noche de los Lápices” y luego el estreno del filme homónimo, reconstruía el relato de un operativo de un grupo de tareas que secuestró a un conjunto de jóvenes y los sometió a torturas en distintos centros clandestinos de detención que funcionaban bajo la cobertura de la policía de la provincia de Buenos Aires. El relato principal de esta narrativa se construyó sobre las declaraciones y entrevistas a Pablo Díaz, uno de los sobrevivientes del operativo. Una nota central del relato es que las víctimas de la represión son narradas desde su condición de jóvenes, estudiantes, y con una atenuación de sus identidades y proyectos políticos. Esta otra narrativa, muestra a las fuerzas armadas y sus grupos de tareas, como un poder omnímodo que golpeaba a víctimas indefensas y casi al azar. Es posible identificar en estos relatos, lo que se ha denominado como la narrativa de la “víctima inocente”, justamente por la insistencia en que las víctimas no tenían ninguna responsabilidad por la violencia que se había ejercido sobre ellas.

Estas dos narrativas marcaron la etapa de la transición a la democracia, y en especial, fueron los modos de enunciación del período de la dictadura que circularon en el

espacio público, frente a las amenazas que la facción militar aún mantenía sobre el sistema político a lo largo de la década de 1980.

La disputa entre estas narrativas en el espacio público muestra una pluralización de las enunciaciones en circulación, frente al control y la censura que se ejercieron despiadadamente durante el período 1976 a 1983. La “teoría de los dos demonios” funcionó como la memoria oficial sobre los acontecimientos, aunque no fue la memoria hegemónica.

Este balance de las memorias en conflicto atravesó por una etapa de cristalización a comienzos de la década de 1990. El gobierno de Carlos Menem promovió una política de olvido y reconciliación como vía para legitimar la iniciativa política del indulto, que implicaba consagrar la impunidad para los máximos responsables del terrorismo de Estado (las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, sancionadas durante la presidencia de Alfonsín, habían permitido consagrar la impunidad de los mandos medios del aparato represivo).

Sin embargo, este intento de cierre de las memorias en circulación fue interrumpido por la activación que el movimiento de derechos humanos logró en torno del año 1996, cuando se cumplieron 20 años del golpe de Estado. El acto del 24 de marzo de ese año convocó una enorme movilización que mostró el rechazo de amplias capas de la sociedad a la retórica menemista del perdón, la reconciliación y el olvido. En este contexto, se evidenció una sensibilidad renovada en el espacio público para los relatos sobre la represión sistemática (por ejemplo, en 1995 se había publicado “El Vuelo”, un libro basado en la entrevista de Horacio Verbitsky a Alfredo Scilingo, uno de los responsables de los “vuelos de la muerte”, conteniendo una virtual confesión sobre el asesinato de los desaparecidos).

Además, 1996 fue el año de la presentación pública de la organización H.I.J.O.S., que reunía en una red de organismos a hijos de personas desaparecidas. La identidad política de este organismo tenía la particularidad de que asumía

una defensa de los proyectos políticos de las organizaciones revolucionarias, en un momento en el que parecía que esa posibilidad de enunciación había sido clausurada por la memoria oficial.

Es posible ver, en este contexto, la emergencia de una nueva narrativa sobre la dictadura, en la que la toma del poder por parte de los militares, seguida de la implementación de un plan sistemático de represión clandestina caracterizado como terrorismo de Estado, son interpretadas como el modo de interrumpir el ascenso de proyectos políticos populares y revolucionarios por vía violenta. Esta narrativa, que podría denominarse “militante”, conectaba esa interpretación del pasado dictatorial con la necesidad de recrear aspectos de esos proyectos revolucionarios en el presente, a través de nuevas formas de militancia protagonizada por los sectores juveniles.

Ese punto de inflexión registrado a mediados de la década de 1990 derivó en un nuevo ciclo de activación del movimiento de derechos humanos, con la novedad de que las consignas y temas referidos al pasado dictatorial se conectaban con las luchas por los derechos humanos en el presente, en especial en el terreno de los reclamos contra la violencia institucional. En el contexto de la crisis de 2001, la represión desatada por el gobierno volvió a poner en el espacio público la preocupación por la acción represiva del Estado. La lucha del movimiento de derechos humanos había permitido reabrir la vía judicial a finales de la década de 1990 con los “Juicios por la Verdad”, que fueron procesos judiciales basados en el derecho de los familiares de las personas desaparecidas de conocer la verdad de lo sucedido. Si bien se trataba de juicios sin consecuencias penales (ya que éstas estaban impedidas por la ley de Punto Final), permitieron disponer de información y obligar a distintas dependencias estatales a abrir sus archivos.

La etapa que se inició en 2003 tuvo un nuevo componente. Las memorias sostenidas predominantemente por los activistas del movimiento de derechos humanos encon-

traron reflejo en el discurso de los funcionarios estatales. En especial, en el acto del 24 de marzo del año 2004 se produjo un hecho simbólico de gran importancia para las narrativas en circulación en el espacio social. El entonces presidente Néstor Kirchner ordenó descolgar los cuadros de los represores que se encontraban aún exhibidos en la ex Escuela Superior de Mecánica de la Armada (ESMA) y lo hizo en el marco de una serie de disposiciones, como la reconversión de ese espacio en un sitio de memoria abierto a la gestión de un conjunto de organizaciones políticas, sociales y de derechos humanos. El discurso público del gobierno se centró entonces en la idea de que una generación había sido atacada por la represión militar, y sostuvo que era necesario recrear aspectos de su proyecto político. En el plano judicial, ese fue el contexto de la derogación primero, y la anulación después, de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final, y de los indultos, y por lo tanto, de la reactivación de juicios por los delitos de lesa humanidad cometidos durante el período dictatorial.

Sin dudas, en la última década, esta presencia en el discurso público implicó un nuevo balance en relación con la memoria oficial. Ésta se acercó a la narrativa “militante” (aunque quizás con la atenuación de algunos de sus sentidos más radicalizados), y convirtió sobre todo por la vía judicial, a la narrativa de la “guerra sucia” en lo que Da Silva Catela (2010) ha denominado “memoria denegada”, es decir, una memoria que no solo confronta con la memoria oficial, sino que no puede ser admitida como un sentido posible del pasado en el espacio público.

Las formas de transmisión también tienen su historia

Nos interesa ahora mostrar que esta historia de las memorias en circulación en el espacio público y las disputas que las caracterizaron estuvieron mediadas en el sistema

educativo, por distintas formas de transmisión. Los modos en que cada gobierno y cada actor educativo intentó entablar las luchas por el sentido del pasado, configuraron situaciones de transmisión que pueden historizarse.

Como hemos visto, la narrativa de la “guerra”, y más tarde su variante de la “guerra sucia”, que incluía justificaciones para las violaciones a los derechos humanos, fue la narrativa oficial construida durante la dictadura misma. Su imposición en la escuela tuvo mucho que ver con el autoritarismo político y cultural que fue característico de este período.

El folleto “Subversión en el ámbito educativo” fue impuesto como lectura obligatoria por una resolución ministerial, y existen testimonios que indican que, en reiteradas ocasiones, los funcionarios militares del ministerio de educación presionaron a inspectores y directores de escuelas para recibir denuncias y delaciones.

Por otra parte, no se trató de una memoria encapsulada o vehiculizada por un único texto. Muy tempranamente, los funcionarios educativos de la dictadura intervinieron en el currículum (especialmente de la educación secundaria y superior) para imponer una imagen sobre la realidad política. En 1976 se produjo el reemplazo de la materia Estudios de la Realidad Social Argentina (ERSA) que había sido creada durante la presidencia de Cámpora, por la asignatura Formación Cívica. Sus contenidos reflejaban el vaciamiento de sentido histórico y social de las concepciones sobre la vida política contemporánea, y se acercaban más a las ideas del conservadurismo católico, transmitiendo un modelo de familia tradicional y poniendo el foco en lo que se consideraba como “valores esenciales del ser nacional” (justamente, aquello que la narrativa de la guerra indicaba que había sido atacado por la “agresión marxista internacional”). Poco tiempo más tarde, esa misma materia fue convertida en Formación Moral y Cívica, profundizando el acercamiento del área educativa a las posiciones de la jerarquía católica (especialmente, de sus sectores más reaccionarios). Como

consecuencia de estos movimientos, en el plano curricular, los sentidos disponibles para interpretar lo que estaba sucediendo a partir del 24 de marzo de 1976, se centraban en la necesidad de defender una esencia nacional atacada por un enemigo externo.

Algo similar sucedía con los contenidos de la asignatura “Historia”. Si bien desde el punto de vista del plan de estudios, los contenidos de historia argentina no incorporaban los años más recientes, los manuales y libros de texto en circulación revelan una intención de las áreas de control ministerial, con la colaboración de las editoriales, para reforzar la imagen de una guerra irregular contra un enemigo no convencional. Por ejemplo, en el manual de Historia para la escuela secundaria de Cosmelli & Ibañez (1982) uno de los últimos subtítulos consignaba:

“Derrota de la subversión

A partir de julio de 1974 y ante los problemas internos del partido gobernante, las organizaciones marxistas incrementaron su acción militar y psicológica en nuestro país. Al sudoeste de la provincia de Tucumán, en una región de montes y malezas, los guerrilleros se habían hecho fuertes en poblaciones rurales de la franja del Aconquija, por este motivo se dispuso la intervención del ejército en esas zonas.

A comienzos de 1975 se inició el llamado Operativo Independencia, a cargo de una gran unidad de combate lanzada por vez primera a luchar en todos los frentes contra la guerrilla, que contaba con armas modernas. Al cabo de varios meses de enfrentamientos —se recuerda el importante combate del río Pueblo Viejo— las fuerzas legales se impusieron a los subversivos.

A partir del año 1976, en que las Fuerzas Armadas asumieron el gobierno, se inició una declinación de las actividades guerrilleras. Más tarde, cuando las organizaciones terroristas entraron en rápido retroceso, sus dirigentes huyeron al exterior. En 1979 se había completado la derrota de la subversión.

La agresión marxista fue un complejo proceso que atacó las instituciones y la sociedad argentinas. Para cada uno de los sectores utilizó una metodología, destinada a paralizar-

lo y dominarlo. El triunfo de las Fuerzas Armadas contó con el apoyo de la inmensa mayoría del pueblo argentino, que rechazó el extremismo y sus procedimientos terroristas” (Cosmelli & Ibáñez, 1982, p. 333-334).

Este relato de las fuerzas armadas como las defensoras de una sociedad atacada por la subversión, era la base argumental para la narrativa de la guerra que, por otra parte, excluía cualquier otra explicación posible de los acontecimientos.

En el espacio escolar, sin embargo, esta narrativa fue inmediatamente desplazada por una pluralización de las memorias en circulación a partir del año 1984. Por una parte, el currículum fue modificado nuevamente para introducir una mirada institucionalista del sistema democrático y de sus interrupciones. En la nueva materia denominada “Educación Cívica” (que venía a reemplazar a Formación Moral y Cívica) el foco estaba puesto en valorar positivamente y desarrollar las características del sistema democrático y la constitución nacional. Por contraste, el golpe de Estado (sin referencias específicas al golpe de 1976) era considerado negativamente, porque interrumpía la vigencia de la democracia e impedía a la ciudadanía expresar su voluntad política.

La introducción de otras memorias en el espacio escolar se produjo de la mano de actores educativos diversos. En especial, fue la revitalización del movimiento estudiantil a partir de la recuperación o creación de nuevos centros de estudiantes, la base para que se difundiera el relato ya caracterizado en torno de “La Noche de los Lápices”. En la provincia de Buenos Aires, las reiteradas movilizaciones estudiantiles entre 1984 y 1988 condujeron a que, en este año, se sancionara en la Legislatura una ley que reconocía el 16 de septiembre como el Día de la Reafirmación de los Derechos del Estudiante Secundario. Las consecuencias de esta ley tenían que ver con instalar en el calendario escolar una conmemoración nueva, que se relacionaba

directamente con el acontecimiento narrado por el libro y la película y que introducían oficialmente en el ámbito escolar la narrativa de la “víctima inocente”. Si bien no puede decirse que se haya convertido en la nueva memoria oficial en reemplazo de la anterior, lo cierto es que produjo en el período de la transición a la democracia una pluralización de los sentidos en circulación.

Puede deducirse de estas condiciones, un escenario cada vez más complejo. Algunas de las prescripciones determinadas por el gobierno dictatorial aún no se habían desmontado de la escuela, y sin embargo, nuevos actores políticos (los partidos representados en la Legislatura provincial, nuevos funcionarios educativos, el movimiento estudiantil secundario e incluso periodistas y académicos) ponían en circulación en las escuelas otros relatos. Por ejemplo, los manuales de Historia aprobados durante el gobierno militar permanecieron en circulación en las escuelas hasta finales de la década de 1980, aun cuando los planes de estudio habían cambiado los contenidos de la asignatura, y se reconocía a través de una ley provincial que la dictadura había secuestrado, torturado y desaparecido a estudiantes secundarios.

Además del contenido más plural de las memorias en circulación en la escuela, y de un nuevo balance entre memoria oficial y memorias subterráneas (Pollak, 2006), el período de la transición a la democracia se caracterizó por una pluralización de las vías de regulación de la transmisión. Junto con la regulación curricular que puede verse en los términos de los planes de estudio y las resoluciones ministeriales de su implementación, la acción militante de grupos específicos en el ámbito educativo (en este período, los estudiantes secundarios organizados en los centros de estudiantes) y otros actores políticos a través de regulaciones generales (como las leyes que establecen conmemoraciones que deben realizarse en las escuelas), generan nuevos marcos para el desenvolvimiento de las luchas de las memorias en conflicto en el espacio escolar.

En términos de las condiciones para la transmisión de sentidos sobre el pasado, otro momento clave fue la reforma educativa de la década de 1990. A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, se puso en marcha una etapa de reforma curricular que implicó la definición de una nueva estructura y la adecuación de contenidos, que recibieron la impronta de los especialistas de cada campo disciplinar.

En el caso de los temas referidos a la última dictadura militar, la nueva asignatura Formación Ética y Ciudadana incorporaba contenidos referidos a los derechos humanos, en línea con las prescripciones y tratados internacionales. Su tematización no conectaba directamente con la militancia de los organismos argentinos en relación con los crímenes de la dictadura. La otra asignatura que abordó la cuestión era la materia Historia, que en su actualización de contenidos, incluyó referencias mucho más densas y explícitas a la historia reciente. En ese contexto, se produjo también una renovación de los materiales de enseñanza, especialmente a partir de las iniciativas de grupos editoriales que generaron nuevos manuales y libros de texto, que se alejaban de las narrativas cristalizadas en los libros de historia editados durante la dictadura.

Ahora bien, las situaciones y modalidades de transmisión escolar de las memorias sobre la dictadura compartieron hasta comienzos del siglo XXI un rasgo común: en todos los casos, es posible observar un vínculo de transmisión que es también un vínculo intergeneracional, pero de carácter unidireccional, ya que son las generaciones adultas (representadas por padres, abuelos o profesores) los portadores de los relatos sobre el pasado, mientras que las generaciones jóvenes (los estudiantes, la generación de sus compañeros y sus hermanos) son los receptores de esos relatos. En cambio, algunas experiencias y situaciones que podemos identificar sobre todo a partir de 2006, con la puesta en marcha de nuevos programas educativos (el programa “A 30 años”, cuando se cumplió un nuevo aniversario

del golpe de Estado de 1976) y el ciclo de reforma curricular generado a partir de la Ley de Educación Nacional, impulsó iniciativas renovadas de trabajo escolar sobre las memorias de la dictadura.

En particular, las situaciones generadas en este período permiten ver una mayor pluralización de los relatos en circulación, habilitando no solo la voz especializada de los historiadores y de los pedagogos, sino también relatos que provienen del arte o los medios de comunicación, y que se reflejan en los materiales de enseñanza. Asimismo, la creciente sistematicidad en el aprovechamiento educativo de los sitios de memoria permitió otro posicionamiento de los jóvenes en ese territorio.

Lo central de estas nuevas formas de transmisión ha sido la producción de lugares más activos para los jóvenes en relación con los relatos del pasado. Esto no quiere decir que los jóvenes produzcan sus propios relatos (aunque en cierta medida, es posible ver este fenómeno en relación con la recomposición de narrativas en función de fragmentos de distintas memorias) sino, sobre todo, que los jóvenes asumen un rol desestabilizador de los relatos en circulación.

Así, en diversas situaciones de transmisión que los involucran activamente, los jóvenes desempeñan un rol crucial en relación con la circulación de memorias sobre la dictadura. Sus preguntas incomodan y tienden a romper los silencios u omisiones que se han cristalizado en las relaciones de fuerza entre los distintos actores políticos. Su presencia en el ámbito escolar como relatos consagrados, emblemáticos y cerrados es puesta en tela de juicio con preguntas simples pero que interpelan a las generaciones adultas. Preguntas como “¿vos qué hacías en esa época?” incomodan a profesores, guías de sitios, padres y abuelos. Generan una puesta en perspectiva de la dimensión de la experiencia de los acontecimientos y les permiten a los jóvenes inscribirse en los procesos de transmisión no como

herederos de un relato cristalizado que deben reproducir, sino desde un lugar de reelaboración de las posiciones frente a los acontecimientos.

La transmisión en disputa

En el presente, los procesos de transmisión de las memorias sobre la dictadura están amenazados por el retorno de discursos negacionistas, o por una nueva legitimidad conferida por las autoridades estatales a las memorias de la guerra o de los dos demonios. Este contexto plantea importantes dilemas para los profesores comprometidos con las políticas de memoria, verdad y justicia, ya que una tentación es la de reponer un relato “correcto” o verdadero sobre los acontecimientos, pero mantener cerrado el espacio de inscripción de los jóvenes en los procesos de transmisión. Esta es la situación que habitualmente los docentes describen como “bajar línea”, es decir, revertir los discursos apologéticos de la dictadura con un relato opuesto, pero al fin también cerrado.

El desafío es cómo enfrentar el giro de un discurso público en favor de los victimarios, pero también habilitar un proceso de transmisión que les permita a los jóvenes encontrar un lugar que no los confine a la recepción, que los reconozca como activos participantes de las luchas por la memoria.

Bibliografía

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*, Madrid: Morata.

- Da Silva Catela, L. (2010). "Pasados en conflicto. De memorias dominantes, subterráneas y denegadas", en: Bohoslavsky, Ernesto; Franco, Marina; Iglesias, Mariana y Lvovich, Daniel (comps.) *Problemas de historia reciente en el Cono Sur*, Buenos Aires: Prometeo.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Buenos Aires: Editorial Anthropos [primera edición: 1927].
- Jelín, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de las identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Editorial Al Margen.

Derroteros de la institucionalización

La investigación en comunicación

NANCY DÍAZ LARRAÑAGA (FPYCS-UNLP)

“En los juegos infinitos, el juego se trata no de ganar, sino de crear las condiciones para poder seguir jugando”.
(John P. Carse)

Un campo de saber/es

El presente texto pretende problematizar las condiciones de institucionalización de la investigación en comunicación. Para ello, ubicaremos primero a la comunicación como campo de saber para luego pensar las políticas de investigación en Argentina. Estos dos caminos nos permitirán problematizar las condiciones de producción del conocimiento en ámbitos universitarios.

Los múltiples recorridos de la institucionalización de los estudios en comunicación no pueden sino comprenderse en una compleja trama que articula la formación, la investigación, la extensión, la gestión, la comunicación pública de la ciencia, la profesión, las redes académicas, los medios, la política y las políticas públicas, entre otros.

Sin embargo, para poder pensar el campo de saber/es constituido por la comunicación hay que circunscribir su posicionamiento al interior de la ciencia y de las ciencias sociales en particular. Desde ahí, en una conformación transdisciplinar, surgen los primeros estudios de comunicación fusionados con una perspectiva informacional y

periodística/mediática. Su aparente falta de especificidad provocó, a lo largo de un siglo, múltiples debates por la legitimación y el reconocimiento. Esta disputa sigue vigente en el marco de las ciencias sociales, lo que provoca una suerte de desplazamiento de ciertas lógicas institucionales que iremos detallando en este artículo. Si a la anterior marginación le sumamos la perspectiva tradicional del campo científico que prioriza las ciencias exactas y naturales sobre las sociales, la comunicación al decir de Jorge González (González, 1998) sufre de una triple marginación considerando que ya de por sí la ciencia no es privilegiada en las políticas estatales de Latinoamérica.

Si nos anclamos en las prácticas de producción de conocimiento, el Programa Nacional de Incentivos a docentes-investigadores¹, con sus más y sus menos, posibilitó inicialmente el agrupamiento de docentes que tenían inquietudes vinculadas a la investigación y no se encontraban vinculados a otros organismos que todavía le cerraban la puerta a éste y otros campos disciplinares. A partir de allí se visibilizaron temas, objetos de estudio, voluntades y, también, se evidenciaron los límites del sistema: la inexistencia del área específica para categorizarse y el no reconocimiento simbólico y económico a la totalidad de colegas/compañeros que forjan estas prácticas investigativas en lo cotidiano.² Sin embargo, de la mano de dicho programa y de otros circuitos, la investigación en las carreras de comunicación vino para quedarse y posibilitó el fortalecimiento de la producción académica (ponencias, artículos, entre otros) y de los ámbitos de encuentro, debate y difusión. Integró, en

¹ <https://bit.ly/2s8teVt>

² Cabe recordar que dicho programa era para docentes-investigadores. De esta manera no se pueden categorizar graduados, tesis, adscriptos, entre otros, ya que no son docentes, aunque forman parte activa de un proyecto de investigación acreditado en dicho programa. Asimismo, los incentivos económicos que se abonan alcanzan, solamente a los docentes con mayor dedicación, quedando por fuera los docentes con dedicación simple y parcial. Este debate excede los propósitos de este artículo.

parte, la docencia y la investigación en las prácticas cotidianas de los docentes. Asimismo, la conformación de equipos incrementó la formación de recursos humanos, sumando a la investigación a alumnos, graduados, tesistas, becarios e investigadores en formación.

Entre 2003 y 2015 las becas de distintos organismos nacionales³ se incrementaron sustancialmente, aumentando el financiamiento y la cantidad de becas otorgadas, y con ellas creció, nuevamente, la formación de recursos humanos. El aumento fue significativo para todos los campos disciplinares, pero fue muy notorio para las ciencias sociales. El impacto tuvo anclajes históricos, dado que la desigualdad de recursos e inversión en la investigación vinculada a las ciencias sociales, y entre ellas la comunicación, había profundizado la brecha en la producción del conocimiento.

Resulta difícil determinar la cantidad de proyectos o de investigadores del campo de la comunicación en Argentina. El motivo es, en parte, que las bases de datos no cuentan con una categoría afín que permita el filtrado. Un ejemplo de ello es el proceso de categorización que recuperan otras áreas disciplinares para la evaluación. Y las bases de datos de los proyectos acreditados posibilitan la búsqueda por el área genérica de las ciencias sociales, no existiendo en el campo 'disciplina científica' un desglose que permita agrupar los proyectos vinculados a la comunicación y al periodismo⁴.

Por ejemplo, el programa de incentivos a docentes investigadores proporciona las siguientes áreas donde mayormente se han agrupado los comunicadores: Antropología, Sociología, Ciencias Políticas y Educación.

³ CONICET, CIC, ANPCyT y las UUNN

⁴ La información pública del Programa Nacional de Incentivos a docentes-investigadores alcanza al listado de proyectos aprobados del año 1996 al 2010.

La información de los proyectos en ejecución, en CONICET, pueden consultarse en <https://bit.ly/37PbzBj>

En el marco del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) se encuentran agrupados bajo la comisión de sociología, comunicación y demografía. Y en la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires se nuclean en Ciencias sociales y humanas.

Mientras tanto, las Universidades y dichos organismos nos solicitan que volquemos nuestro curriculum en sistemas tales como SIGEVA que propone distintas áreas de actuación para seleccionar, con sus distintos niveles de elección:

- Ciencias Sociales
 - Comunicación y medios
 - Periodismo
 - Bibliotecología
 - Comunicación de medios y socio-cultural
 - Otras comunicación y medios

Y cuando se visualiza la disciplina desagregada aparece:

- Varias Ciencias Sociales
 - Campo de aplicación: Ciencia y cultura-Cultura
 - Comunicaciones-otros

Para un campo de saber que se concibe desde la producción social del sentido y desde las prácticas sociales significantes, la clasificación anterior resulta insuficiente y sesgada en su formulación. Entendemos que parte de este proceso se debe a la constitución tardía de la comunicación como espacio de saber. Nótese que evitamos nombrar la palabra disciplina para remitirnos a la comunicación social. Tal decisión corresponde al reconocimiento transdisciplinar que la comunicación tuvo desde sus orígenes, y de su objeto que se constituye como “blanco móvil” tal como Piccini y Nethol la nombraron (Nethol y otro, 1984).

Así concebida, la comunicación es una cuestión de mediaciones, demandando que el campo se desplace en sus problematizaciones de los medios a las mediciones, tal como nos propone Jesús Martín-Barbero (Martín-Barbero, 1987). Y, a su vez, se impone un desplazamiento de las mediciones a las prácticas de producción social del sentido.

Desde mediados de la década de los noventa, los congresos y jornadas se constituyeron en espacios sistemáticos de reunión, de puesta en común y de acreditación de cierta labor realizada durante el año. Los eventos académicos se institucionalizaron, así, como aquellos lugares que posibilitaron y posibilitan cierta actualización a la carrera docente y a la carrera de investigador. De estos ámbitos se desprenden análisis sorprendentes de la ampliación y hasta fragmentación del campo de la comunicación. La dicotomía de los estudios que trabajan los medios y las prácticas sociales fue superada hasta estallar los sentidos de los objetos de estudios fusionados, mixturados, imbricados en y con otros campos de saberes que demuestran una vez más la inexistente separación entre los estudios de comunicación y las ciencias sociales en su conjunto.

He aquí una primera paradoja: mientras en las prácticas investigativas se avanza hacia el desplazamiento de las barreras disciplinares, generando enfoques inter y transdisciplinarios, se sigue reclamando la evaluación de las mismas por pares disciplinares, en un juego de apertura y cierre que diagnostica el momento en el cual se encuentra el campo de la comunicación. Para profundizar este reconocimiento inicial sería interesante, y podríamos afirmar que también sería necesario, contar con información certera de cantidad de investigadores, cantidad de proyectos y temáticas y objetos de estudios abordados. Permitiría, sin duda, diseñar políticas de formación y articulación compartidas y superadoras de la actual fragmentación.

Las prácticas de producción del conocimiento se fortalecen, asimismo, en hitos de institucionalización académica. Las redes de carreras, de investigadores y las publicaciones temáticas son un claro ejemplo de estos procesos. No es casualidad que en Argentina estas redes también se hayan constituido hace aproximadamente un poco más de veinte años y que sean ellas las forjadoras incansables de los eventos académicos antes mencionados. Estos espacios posibilitaron intercambios y tramas entre unidades académicas e investigadores que antes no existían. Posibilitaron solidaridades académicas y profesionales. Posibilitaron debates, reconocimientos, políticas.

Dichas prácticas, además, articulan con la institucionalización de un saber que se produce y reproduce en los ámbitos universitarios. En las últimas dos décadas se multiplicaron las carreras de grado que proponen la formación de comunicadores, periodistas o profesionales afines. Presenciamos un sostenimiento significativo de las matrículas que, si bien disminuyeron en parte, supieron contener a los trayectos formativos con un porcentaje elevado de inscriptos. A las propuestas de carreras generalistas dentro del campo de la comunicación (tanto licenciaturas como profesorado), se sumaron carreras especializadas: tecnicaturas y licenciaturas que retoman aspectos particulares del complejo entramado. Así, gran parte de las universidades nacionales y privadas ofrecen alguna propuesta vinculada al campo de la comunicación. De este modo, se visualiza la amplia cobertura del campo disciplinar en la totalidad del territorio nacional, repitiendo el esquema de mayor concentración en el área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) que se presenta para otros campos disciplinares.

La política interpeló a los comunicadores y a los periodistas, y viceversa, así como también a los planes de estudios que los forman⁵ y a las investigaciones asociadas. De

⁵ Siempre lo hizo, aunque esta vez de una manera particular que puso el acento en el derecho a la comunicación.

la mano de los debates que posibilitaron la sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual⁶, la currícula pudo, en gran parte de las carreras, reconfigurarse dando pie a nuevos planteos, preguntas y certezas sobre el rol del Estado en materia de medios, garantizando el derecho a la comunicación. Asimismo, las políticas públicas confrontaron, de manera directa e indirecta, las lógicas de formación que cada vez más desplazan el perfil del graduado hacia nuevos roles profesionales.

La discusión sobre los modos en cómo los poderes operan, se pudo expresar en los últimos tiempos en clave política, recuperando una mirada sustancial en la configuración de los procesos socioculturales.

Las reconfiguraciones del campo y del rol de los comunicadores, no pueden sino generar una reconfiguración en la formación del cuerpo docente. Es necesario que los profesores e investigadores acompañen con una formación continua, una lectura crítica y una militancia social comprometida, a los procesos que la emergencia política y las transformaciones socioculturales nos enfrentan.

Un proceso similar ocurre con las prácticas y los proyectos de extensión en comunicación. Las universidades nacionales incrementaron en los últimos años, de manera significativa, la cantidad de proyectos de extensión acreditados y financiados. La profundización de esta política vino acompañada de una resignificación del concepto mismo de extensión que repiensa la relación universidad/comunidad. La Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI) da cuenta de la complejidad de este movimiento a nivel nacional.

Si analizamos las distintas convocatorias regulares, deberíamos distinguir entre las de proyectos de extensión y aquellas provenientes del Programa de Voluntariado Universitario. En ambas priman las presentaciones disciplinares y hay una tendencia creciente al cruce con otras

⁶ Ley 26.522.

unidades académicas/disciplinas, por la valoración positiva que ello genera en las evaluaciones y los criterios de acreditación. La estrategia de articulación proporcionó una buena base transdisciplinar para el conocimiento y fortalecimiento de diversos campos de saber, entre ellos la comunicación.

Los avances registrados en el proceso de institucionalización nos permiten objetivar, a modo de racconto incompleto, lo sucedido. Este relato se construye desde la ilusión de un tránsito continuo y casi sin obstáculos. Sin embargo, lejos estamos de idealizar el proceso y menos aún santificar el resultado. El campo de la comunicación tiene por delante los mejores y más seductores desafíos.

De aquí en adelante, desde los ámbitos académicos, la comunicación tendrá la oportunidad de generar mayor cantidad de líneas de trabajo que promuevan interlocución entre otros campos disciplinares, en el trabajo conjunto con metodologías trianguladas. La interlocución académica es sustancial, pero más lo es la escucha social y política que permita seguir entramando saberes con la comunidad. Para ello, es necesario salir de la fragmentación y la atomización de las prácticas.

Un dispositivo clave para esta superación es la sistematización de la información existente y de las prácticas, y la recuperación de bases de datos compartidas, para aprender en conjunto desde un saber solidario. Si estas intervenciones y articulaciones pueden darse en base a problemas, lograríamos gestar políticas que promuevan las rupturas disciplinares, para fusionarnos en redes posdisciplinares que pongan por delante a nuestras sociedades, luchando contra las disputas académicas por un poder en sí mismo.

Estos procesos no pueden sino ser acompañados por la revisión de los planes de estudio, pero sobre todo la revisión de los perfiles de graduados. Son aquellos profesionales que se forman en estos tránsitos académicos los que podrán en la actual reconfiguración de la coyuntura social y política intervenir, juntos con nosotros, en la transformación social con una mirada comunicacional. Y, aquí, el mayor

desafío es rediseñar el campo de prácticas, imaginando nuevas intervenciones, reinventándonos una y otra vez para seguir “poniendo en común”.

Los desafíos actuales

A fines del mes de abril de 2019 se creó el Sistema Nacional de Docentes Investigadores Universitarios (SiDIUN) “con el objetivo de jerarquizar la investigación científica y el desarrollo (I+D) en el ámbito del Sistema Universitario Argentino y destacar el papel que éstas cumplen dentro del sistema científico tecnológico nacional” según la Resolución N° 1216/19. El SiDIUN viene a reemplazar al programa de incentivos a docentes/investigadores y se contempla tanto para Universidades Públicas como Privadas.

Se evidencia que el programa prioriza ciertas líneas de investigación en desmedro de otras. Asimismo, valora la transferencia de conocimiento como un factor clave de la investigación, “en particular aquellas actividades científicas vinculadas con el desarrollo de tecnologías que generen un impacto positivo social, productivo, medioambiental o regional”.

En el anexo de la resolución se establecen las áreas de conocimiento mencionando a: Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Médicas y de la Salud, Ciencias Agrícolas y del Ambiente, Ciencias Sociales, Humanidades, Ingenierías y Tecnologías.

Todavía es muy reciente para evaluar el programa, sin embargo, existen ya algunas críticas que sostiene que premiaría las trayectorias individuales de los docentes en base a dos variables: la formación y la productividad medida a partir de la transferencia. Si esto fuera así, la comunicación y las ciencias sociales verían con mayor dificultad acceder a los parámetros establecidos de la transferencia. Lo mismo sucede con diferentes recorridos académicos en las ciencias

sociales que permiten obtener una especialización o una maestría antes que un doctorado, lo cual no es similar a otros campos que acceden al doctorado ni bien finalizan los estudios de grado. Desde este punto de vista podría conspirar contra la democratización de la producción del conocimiento.

No es menor que el SiDIUN se cree en el marco de la degradación a Secretaría del Ministerio de Ciencia y Tecnología, de los Recortes presupuestarios que afectan al Consejo Nacional de Investigaciones Científica y Técnicas (CONICET), la Agencia Nacional para la Promoción de la Ciencia y la Tecnología (Anpcyt) y las Universidades Nacionales. Tampoco en el contexto de implementación del presupuesto 2019, la reducción de becas e ingresos a carrera CONICET, y un desfinanciamiento de la Universidades Nacionales en presupuesto para funcionamiento, para ampliar plantas docentes y de personal administrativo, y de programas específicos para fomentar las políticas universitarias.

Como nos dice Carse, “En los juegos infinitos, el juego se trata no de ganar, sino de crear las condiciones para poder seguir jugando” (Carse, 1986). Desde el campo de la comunicación y desde las universidades nacionales tenemos que seguir generando esas condiciones para seguir jugando. Y esto se hace luchando por la democratización del saber, por el derecho a la educación, por la inversión en ciencia y tecnología, y por una universidad comprometida con la comunidad y con los tiempos que les toca protagonizar.

Bibliografía

Carse, James P. (1986). *Finite and Infinite Games*. New York: Free Press.

- González, Jorge (1998). "La voluntad de tejer: análisis cultural, frentes culturales y redes de futuro". En *Razón y Palabra*, N° 10, abril-junio. Disponible en: <https://bit.ly/2MIqqa8>
- Martín Barbero, Jesús (1993), *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, Barcelona: Gustavo Gili.
- Nethol, Ana María y Mabel Piccini (1984). *Introducción a la pedagogía de la comunicación*. México: UAM-Terranova.

Sitios

<http://portales.educacion.gov.ar/spu/>
<http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/>
<https://bit.ly/36cSWa9>
<http://www.portaldelestudiante.gov.ar/>
<http://mapavoluntariado.siu.edu.ar/mapa.php>
<http://www.rexuni.edu.ar>
<https://bit.ly/2seHHiU>
<https://bit.ly/2u0q8Dy>

Parte VI.
**Estéticas corporales,
rituales y performances**

Performances deportivas y claves de lectura

GABRIEL CACHORRO (FAHCE-UNLP)

Introducción

La exposición está referida a las performances en el campo del deporte y la conformación de un lenguaje diferenciado. En el armado del texto se realizan exploraciones de las prácticas corporales identificando los modos de entender y nombrar las performances deportivas, prestando atención a la codificación de un sistema lingüístico especializado, para constituirlo en un ámbito de producción del conocimiento autónomo. Se analiza la formación de una óptica de apreciación de los sujetos del deporte y la sensibilidad interpretativa de los observadores para leer la gramática de los fenómenos deportivos. El abordaje de las performances deportivas recupera la puesta en escena de los actores involucrados en los episodios deportivos, el conjunto de palabras que organizan un discurso deportivo autoreferente y la producción de diferentes técnicas corporales en los deportes en sitios particulares de realización.

Performance deportiva, *agón* y *areté*

La performance en el deporte podemos apreciarla en la versión de *agón* cada vez que su puesta en escena apunta a los verbos de la actuación motriz (correr, saltar, trepar, lanzar, pelear) con ejecuciones del movimiento de una óptima resolución. En esta exigencia de la reproducción depurada, se expresan en sus desfiles de formas corporales modelos

de movimientos perfectos. Son muestras de realizaciones de máximo rendimiento que exigen un compromiso físico de los deportistas involucrando sus capacidades de fuerza, resistencia, velocidad, equilibrio, coordinación, elongación o flexibilidad. En esta forma de asumir las prácticas deportivas se muestran las competencias en las versiones más extremas de sus participantes. Las posiciones más radicales en torno a la competencia deportiva con exigencia a fondo propician la presentación del riesgo, la medición del límite de las posibilidades físicas y motrices de los performers.

En algunos casos la performance afinada al detalle en la precisión técnica de la ejecución exterioriza los aspectos más miserables de los actores. El abandono del partido o la traición del equipo por no soportar la sensación de fracaso por la derrota circunstancial, las actitudes amarretas que juegan a especular y hacer tiempo durante el juego, los comportamientos austeros que no arriesgan y conservan el estado de situación, la aparición de los calculadores que sacan ventaja de los reglamentos, los tramposos que simulan o inventan infracciones inexistentes. Las performances corporales llevan de suyo los *pathos* o aspectos patológicos del deporte que justifican cualquier tipo de procedimiento para obtener una mejor composición, conseguir los logros deportivos, aprobar una prueba atlética a cualquier costo, obtener resultados poniendo en debate la tensión entre lo permitido y prohibitivo de la ayuda externa de sustancias psicoactivas o merodear la transgresión y la trampa burlando los interdictos.

En las performances deportivas del alto rendimiento, el límite es un elemento conflictivo crucial que desafía su impugnación y corrimiento de las fronteras liminales, atravesando por situaciones de experimentación corporal que integran la certificación de la vida deportiva en la proximidad con la muerte a través de la excitación del peligro de integridad física, la conmoción de las caídas libres al vacío, la perturbación en el intento del desplazamiento de

las posibilidades de expresión performática del deportista que ofrecen los “juegos de vértigo” explicados por Le Breton (2011) y Caillois (1986).

La vivencia de performances corporales que buscan superar los límites del propio cuerpo autoimpuestos activa la estimulación de las fibras musculares, el desborde impulsivo de la reacción violenta, la circulación de adrenalina por toda la extensión corporal en los vuelos de bautismo, el calentamiento de la sangre por las venas en el fragor de una pelea cuerpo a cuerpo. En cada una de estas instancias experimentales, se pone a prueba un obstáculo aún sin resolver y entrega breves espasmódicos momentos de euforia en la capacidad de sortear el desafío corporal inédito hasta ese momento. Sensación placentera pero efímera, cosquilleo fugaz de la prueba alcanzada por primera vez, porque el límite ya está superado y ahora aparece desplazado en otro sitio que nuevamente vuelve a provocar con una meta de mayor dificultad.

La instancia de jugar a desplazar los límites aporta al sujeto una vibración intensa, una tensión productiva que jalona hacia incursiones cada vez más arriesgadas asegurando las descargas adrenérgicas constantes y las reparaciones necesarias de endorfinas circulantes para seguir obteniendo los trances instantáneos del goce. El agón es hambre de comerse la cancha desempeñando roles protagónicos corporales de la partida, es deseo por estar en el deporte como actor principal. El agonismo se mantiene latente como una seducción que asegura la provisión de episodios corporales embebidos de afecciones y emociones como su motor propulsor de las actuaciones.

La performance desde el punto de vista del arete significa excelencia. Se configura en la “cultura de la presencia” (Gumbrecht, 2006, p. 72), constituye una óptica de apreciación centrada en los procesos del deporte que han escrito las páginas memorables grabando episodios heroicos de gladiadores, eventos épicos de la promesa incumplida de una meta sin conquistar, que lograron trascender al éxito

deportivo narcisista de las estadísticas, las ostentaciones egocéntricas de los resultados numéricos, las vitrinas exhibicionistas de los trofeos o los álbumes densos autoreferenciales de fotos con coronaciones de campeonatos.

Contra toda esta posición exhibicionista de los éxitos emerge el “arete”, imponiéndose por lo bello de la hazaña de los caídos en batallas corporales, el patrimonio trágico de la derrota, la proeza dramática del aguante del cuerpo torturado a golpes capaz de negar el “nock out”, la sublime de la resistencia del corredor exhausto o lo genial de la performance deportiva innovadora de los que llevan el pseudónimo de “locos” por sus ocurrencias disparatadas en el juego. En esta versión performática del deporte se delinear los surcos de otra versión de la historia.

En la memoria colectiva habitan otros héroes anónimos, próceres silenciados, anecdóticos de vestuarios, y múltiples antropologías deportivas secretas. Historias mínimas en los cuentos de Fontanarosa (2009), que apelan a la metáfora, posándose en la línea delgada que separa la ficción y la realidad como recurso que señala aspectos de la performance deportiva capaz de resaltar y sacar brillo a los grotesco de los cuerpos salvajes, lo imperfecto de las maniobras torpes y disparatadas de los “bloopers”, lo excéntrico de los movimientos desprolijos y ridículos, las motricidades absurdas de exploraciones corporales irresponsables, lo sucio del juego en el barro o lo feo de la expresión corporal desalineada como casos distintos que reflejan las múltiples opciones de vivir las realidades deportivas. Los proclives al “arete” tejen extrañas empatías con los incoordinados y rústicos pero aguerridos, las identificaciones con los corajudos aventureros audaces que se animan a desafiar a los más fuertes, la conversión del estigma en emblema en aquellos los valientes de la adversidad de la derrota, las “tácticas de los débiles” (De Certeau, 1996, p. 43) desplegadas por luchadores con enterezas que juegan en desventaja contra el poder del estratega.

En las performances deportivas del “arete” por rara paradoja, el error es productivo porque posibilita la ruptura por los caminos previsibles y aburridos del recetario de operaciones básicas que anticipamos como crónica anunciada de la siguiente jugada. La ruptura del orden cíclico de los acontecimientos genera una provocación al acto creativo performático para sortear con éxito el obstáculo imponderable. El arte de “lo impensado” que hace ya bastante tiempo acuñaba Dante Panzeri (1967), señalando lo hermoso del ingrediente imprevisible y no contemplado en los papeles configura instancias de improvisación en el sentido responsable del concepto.

La “incertidumbre” aportada por Edgar Morin (1990, p. 21), nos entrega otro concepto atractivo y combinable con los fenómenos deportivos, es un componente indispensable para generar cosas o hacer que pasen cosas nuevas, fuera de los cálculos y las previsiones racionales de la acción motriz fría y robotizada. Es disrupción, ruptura de una continuidad monótona, tediosa y vaticinable de los comportamientos motrices enajenados por la repetición de hábitos biomecánicos. Se basa en la capacidad de acertar con la actuación espontánea muy frecuente en los espacios de performances artísticas (Taylor y Fuentes, 2011, p. 11), sin guiones preestablecidos para sorprender al otro para sacar ventaja de esa adaptación y plasticidad motriz echando mano al ingenio o la ocurrencia de la inspiración del acto creativo.

En este enfoque al considerar las cronologías de las carreras deportivas de los sujetos se conjugan la oposición de referentes entre la biología y la biografía al momento de considerar en la hoja de ruta azares y contingencias del destino. Las lesiones, enfermedades, hábitos de nutrición y dieta inciden en la suspensión momentánea de las performances deportivas dejando en suspenso las carreras deportivas metódicas y ordenadas. La performance deportiva expresa en sus prácticas la dualidad naturaleza y cultura conjugando la naturaleza humana anatómica y funcional del jugador con la segunda naturaleza, la inventada por los

seres humanos que intentan colonizar el tiempo, el espacio o los determinismos de las leyes de la física con materiales deportivos capaces de alterar las posibilidades ergonómicas del movimiento que cada deporte involucra como propuesta codificada en sus repertorios de técnicas funcionales al encuadre de realización.

Las performances deportivas ofrecen una puerta de acceso para apreciar cómo se confrontan enfoques del conocimiento de los deportistas con sus compromisos de despliegue físico motriz a través de las versiones epigenéticas (que considera la performance como construcción de cualificados recorridos de educación deportiva, propiciando situaciones de aprendizajes corporales que exijan permanentes retos motrices aún sin conocer) y genéticas (que consideran las perspectivas genetistas del desarrollo donde las variables hereditarias son factores determinantes en el desempeño del juego).

En esa puesta en escena podemos explicar la figuración de las performances deportivas como así también las posturas dicotómicas entre lo innato y lo adquirido. En su conjunto expresa las posiciones teóricas dilemáticas de la performance deportiva donde una de las posturas atribuye la merma o aumento de la calidad de las actuaciones en las condiciones físicas del jugador, su talento impreso en su información genética y la otra argumentación sostiene que la performance deportiva es resultado de una construcción social planificada en la proposición de una cualificada crianza deportiva.

El tratamiento de las performances deportivas utiliza procedentes de las mediciones antropométricas que aún persisten como tradiciones residuales en las prácticas deportivas. El trazado de las somatocartas de Sheldon (1972) que corresponde en sus orígenes a la psicología experimental ha sido recuperado en el campo del deporte y se ha incrustado en las representaciones sociales de sus miembros que irradia la consideración de los biotipos y sus sistemas clasificatorios de cuerpos ectomorfos (los delgados

que suelen valorarse en carreras de fondo), mesomorfos (que suelen rotularse como los prototipos de sujetos de textura atlética con condiciones físicas compatibles para deportes de exigencias complejas como el guerrero ninja americano que conjuga una disponibilidad motriz sofisticada de fuerza, resistencia, agilidad, velocidad, coordinación, equilibrio en performances de máxima exigencia al borde de la supervivencia) y endomorfos (en el caso de los luchadores de Sumo o levantadores olímpicos de pesas).

La materialidad física del practicante su soma, peso magro, altura, talla, índice de masa muscular, edad son características morfológicas del cuerpo humano que se tienen en cuenta para asignar compatibilidades con el catálogo disponible de performances deportivas mostrando la persistencia de la atribución de etiquetas, estereotipos, prejuicios, tipificaciones de acuerdo a la apariencia corporal, donde incluso hasta el rostro es asociado con temperamentos de la performance y ocupa un sitio importante en los rituales de intimidación, acoso, prepotencia ejercida con la mirada amenazadora, segura y agresiva contra el oponente para generarle miedos corporales. Las texturas físicas son datos empíricos que se utilizan para catalogar los cuerpos modelos más aptos para la incursión corporal del sumo, básquetbol, equitación, salto en alto, ballet. Cada una de estas opciones de inscripción del sujeto deportista exige performances diferenciadas que está directamente relacionada por las cualidades de movimiento físico que demanda la pericia en la participación de cada deporte.

Performances y sistemas lingüísticos

Las performances deportivas poseen revestimientos teóricos de distintas procedencias disciplinares a partir de los cuales se conforman discursos organizadores de la parcela de realidad deportiva. Las ciencias sociales hacen uso de

las performances deportivas apelando al concepto como “actuación” en una instancia de ritual de interacción social entre los actores que analizaba Víctor Turner (1988, 58) dentro de una trama de vínculos enmarcadas en el tiempo y el espacio. La performance como dramaturgia en las situaciones de enfrentamiento cara a cara señalado en los “frames” de Goffman (1991); las vertientes antropológicas de las performances de diversas culturas hacen planteos del asunto tal como lo mostraba Marcel Mauss (1979, p. 337) con sus “técnicas corporales” asociadas a las singularidades de las culturas. Estos desarrollos conceptuales nos sirven para tener en cuenta que las performances deportivas poseen un encuadre impuesto por la institución deportiva que le exige pertinencia en el obrar ubicado en las situaciones de competencia deportiva en coordenadas de tiempo y espacio.

En el caso de las ascendencias provenientes de las ciencias naturales podemos advertir un orden del discurso estructurado en base a criterios de medición que desarrollan las ciencias médicas que detallan los rangos articulares, las sinergias musculares y la homeostasis de los órganos vitales del cuerpo humano, la biomecánica del movimiento con sus descripciones cinemáticas del desplazamiento de los cuerpos físicos en el espacio, las neurociencias con sus fundamentos del arco y acto motor, brindando otros marcos explicativos de los fenómenos observados. La performance en este caso es construida con base a criterios analíticos descriptivos que apelan a la perfección técnica del gesto posible de medir en imágenes audiovisuales (resonancias magnéticas, radiografías) o en fotografías (fotocélulas de una secuencia de una ejecución de una destreza física: mortal, flic flac, mortero) que descomponen distintas instancias del encadenamiento del acto motor empleando como datos empíricos cosas tangibles y objetivas para demostrar con el visionado de estos materiales las premisas del conocimiento del deporte.

La influencia de las ciencias de la información y la comunicación en el deporte inciden en las composiciones de las performances. El uso de dispositivos virtuales, analógicos. La proliferación de soportes tecnológicos; el GPS para medir los kilómetros recorridos por un jugador en una competencia, el uso de drones para apreciar los sistemas de juegos con cartografías analíticas de los desplazamientos espaciales con tomas aéreas, el uso frecuente de aplicaciones específicas de celulares para medir los procesos metabólicos del deportista durante las sesiones de gimnasia, la invención de artefactos protésicos del cuerpo, el uso de maquinarias que descomponen el movimiento de los laboratorios de biomecánica apelando a fotogramas y videos.

El avance de la modernidad y la sofisticación de los insumos instrumentales movilizan el empleo de recursos auxiliares para generar una base de datos informáticos. En estas condiciones de reproducción técnica se establece un nuevo escenario en la producción de conocimientos en el área que se hacen patente en la conformación de los juegos en red y deportes electrónicos. Las condiciones de producción de las performances deportivas mediadas por las nuevas tecnologías de la información, las culturas digitales afectan la conformación de un “nuevo sensorium” (Martín Barbero M. 2004, p. 277) como condiciones de socialización deportiva que altera el tradicional encuadre del cuerpo a cuerpo o el cara a cara pudiendo prescindir del mismo para acceder a representaciones del deporte a través de imágenes visuales y audiovisuales que despersonalizan las interacciones y hacen armar las performances deportivas en situaciones de educación deportiva a distancia por ejemplo colando en la vida cotidiana la reproducción física de pasos de baile instalados por los juegos de fortnite.

Las performances deportivas poseen técnicas corporales con elevados niveles de codificación. Se expresan como sistemas autopoéticos y autoreferentes plegados sobre si mismos que adquieren sentido y significado solo dentro de un campo autónomo. Las funciones y utilitarios de los

conceptos encajan solo dentro de herméticas estructuras de palabras deportivas. Se producen conceptos encriptados de la dinámica interna que expresan las performances deportivas como región diferenciada del catálogo de prácticas deportivas cocinada en las sesiones de tareas, ejercicios y actividades físicas que hacen los miembros de una comunidad deportiva. Las performances deportivas en su versión instrumental están ligadas a criterios de agrupación y clasificación de los deportes. Los sistemas de juego involucran constructos conceptuales de piezas que solo encastran dentro de ese universo: coberturas, relevos, postas, desplazamientos, blocajes, marcajes, cortinas, jugadas preparadas, maniobras colectivas.

Las performances deportivas poseen una suerte de multilingüismo y la polisemia de significados atribuidos al conjunto de categorías teóricas involucradas (sistemas energéticos, cuerpo, movimiento, habilidad motriz) que le dan estructuras mediante sus redes conceptuales. La producción cultural de relatos y narrativas deportivas pone en juego sistemas de comunicación con claves de lecturas diferenciadas. Los reglamentos deportivos codificados, diccionarios de conceptos técnicos, tácticos y estratégicos, léxicos de los comportamientos motrices, dialectos nativos del deporte regional, glosario de palabras del entrenamiento deportivo, lenguajes audiovisuales del deporte, la expresión corporal de los artistas callejeros del breakdance, muestran espacios de producción corporal en las performances deportivas con múltiples formas de nombrar y visibilizar las prácticas corporales.

En cada uno de estos sistemas del lenguaje deportivo se propician planos de lectura posibles de tener en cuenta cada vez que se aprecia la performance deportiva para hacerla hablar desde ángulos de contemplación antojadizos de una cultura arbitraria. Las performances deportivas trascienden el repertorio estereotipado de los movimientos físicos de sus actores, expresa estructuras de continuidad y ruptura de los acervos motrices para reinventar desde las oralidades

secundarias otras opciones discursivas que van a superponerse con las tradiciones deportivas antiguas, certificando la no linealidad del proceso cultural.

Las performances deportivas tienen límites y potencialidades de reproducción de acuerdo a las distintas formas de espacialidad que las enmarca. Las situaciones de exposición de una performance corporal esta modelada por las leyes de la naturaleza que fijan las condiciones de posibilidad que condiciona la arquitectura humana de los performers en las variantes de interacciones de los medios terrestre, acuático y aéreo. Las performances deportivas podemos agruparlas a partir de la prevalencia de rasgos espaciales o la combinatoria de ellos. (Cachorro, 2017a, p. 171). Las impugnaciones o la manipulación de estas leyes enmarcan las condiciones propicias para la invención de una segunda naturaleza, la creada por los seres humanos para colonizar el espacio y el tiempo a través de objetos, artefactos, materiales deportivos que generan una relación protésica con el cuerpo del performer y resuelve la limitación del movimiento de la especie humana. Para volar con un ala delta motorizado, desarrollar velocidades extremas con automóviles de carrera o sostener el cuerpo por periodos de tiempo prolongado bajo el agua con las prácticas de buceo.

Performances y campo deportivo

Las performances deportivas guardan estrecha relación con los trayectos de formación de los sujetos en el campo del deporte. La construcción social de los deportistas y de sus performances se delinea a través de distintas etapas en el recorrido experiencial del desarrollo motor. Las escuelas deportivas organizan un itinerario formativo de lo simple a lo complejo que considera mesetas de crecimiento, desarrollo y maduración de los jugadores. Se tienen en cuenta criterios estándares en la evolución del jugador para establecer

edades biológicas y cronológicas de los aprendices con base a las que se asignan tareas, actividades físicas y materiales deportivos compatibles con parámetros de universalidad y normalidad de las edades.

Las determinaciones de “fases sensibles” “transferencias e interferencias motrices” del aprendizaje motor (reseñados por Meinel y Schnabel, 1988, p. 246) y del consejo acerca de la estimulación del desarrollo multilateral incurriéndose en experiencias ricas y variadas de juegos de iniciación al deporte. En la estructuración de la propuesta se monta una gramática de educación deportiva. Suelen encontrarse en la señalización de un curso de vida deportiva cuyas escalas propone categorías: pre-mini, mini, cadetes, infantiles, juveniles y mayores. La fijación de patrones motores y la organización de instancias exploratorias de los mecanismos del acto motor son instancias experimentales para formatear las performances deportivas.

La performance deportiva está asociada con el rendimiento deportivo óptimo. Suele hacerse mención a la calidad en prestación de servicios motrices, a los umbrales de las capacidades físicas de los practicantes y sus posibilidades de correr esos límites superándolos. Considera el máximo, el récord, la reproducción ideal de la puesta en escena de la acción motriz para bajar marcas contra reloj, batir récords. Las performances deportivas buscan resultados prácticos, productividad en las intervenciones durante las contiendas. Avanza hacia la perfección del gesto técnico o del funcionamiento del sistema táctico del juego. La performance en el deporte expresa una racionalidad de la acción en sus movimientos. Las técnicas corporales se sostienen a partir de la lógica racional del ahorro, la economía y eficacia de los comportamientos teniendo en cuenta los componentes de la carga.

Las performances deportivas ponen en juego automatismos, estereotipos dinámicos motrices, mecánicas aceptadas de funcionamiento cada vez más elaboradas en busca de la perfección. La actuación que se califica y otorga puntaje

de acuerdo al desempeño esperable en el puesto, o vertiendo juicios de opinión con tinte interpretativo subjetivo, la performance deportiva del actor se juzga en relación a la toma de decisiones acertadas o equivocadas en los pases, se mostró lento e irresoluto, se erigió como la figura de la cancha. En otros casos se apela a la cuantificación de la performance brindando estadísticas de los números y el recuento de pases, rebotes, goles, infracciones, posiciones adelantadas, tiempo de posesión de la pelota, porcentajes, estadísticas, cantidad de kilómetros recorridos.

La alta performance, desecha lo errático, deficiente, imperfecto. Lo improductivo, la pifia, la falla hace sacar del partido al practicante. La obsesión por el funcionamiento armónico y fluido de un dispositivo de juego hace extirpar la gambeta bella pero intrascendente, desecha la habilidad individual superflua e improductiva, cuestiona las corridas con desperdicio de energía, corrige los vicios de malas praxis de educación deportiva, reeduca la impericia en la interpretación de la función asignada dentro de un sistema ofensivo o defensivo preestablecido.

Se valora el ahorro y la inteligencia táctica del juego por sobre la apariencia estéril e impotente. La performance jerarquiza el éxito, la capacidad de resolución en la operacionalización de los mecanismos de percepción, decisión y ejecución. Exige inteligencia motora para embocar, tener puntería, llegar primero, ganar. Eficiencia y contundencia en vez de ostentación de técnicas individuales espurias, subestimación de las ganancias del balón en zonas de campo de juego que no gravitan en los momentos más dramáticos del partido. La performance deportiva apunta a la actualización y el perfeccionamiento, la puesta a punto, el ajuste, pulir las formas de realización en tanto considera en los niveles de mayor exigencia física se gana en los detalles de terminación.

La performance deportiva es consecuencia de estrategias de planificación y programación del ejercicio físico. La organización de las cargas de entrenamiento, la

secuenciación de los contenidos a desarrollar, la estructuración de las pretemporadas, considerando la temporalidad en microciclos, macrociclos y mesociclos de las actividades físicas en un calendario de torneos y competencias deportivas constituyen el contexto de producción. Las performances deportivas se conforman con base a la organización de un régimen ascético que incluye rutinas periódicas, sesiones de tareas y actividades físicas, planes de trabajo que convergen en la perfección de las performances deportivas.

Las performances deportivas, además, usan un amplio espectro de métodos de entrenamientos con el propósito de sacar provecho de las calidades del movimiento físico de los jugadores. Las performances deportivas se apoyan en perspectivas cuantitativas del tratamiento. Las mediciones, test de acortamientos, debilidades musculares, rangos articulares, consumo máximo de oxígeno, tolerancia anaeróbica láctica, las teorías de la supercompensación son herramientas para optimización de las condiciones atléticas de los deportistas. Los recursos de evaluación física producen datos para proyectar un plan de trabajo capaz de generar la mejor versión de los practicantes deportistas. Estar en forma, estar preparado para enfrentar una competencia deportiva. Disciplina corporal que, para buscar otros elementos para sacar diferencias, incluye un régimen ascético de concentraciones, supresiones sexuales, retiros espirituales y promoción del coaching deportivo para intervenir en los estados de ánimo, la voluntad, el gobierno de las emociones, la capacidad de soportar las presiones o situaciones de estrés de la competencia.

Sensibilidad interpretativa

Las performances deportivas poseen un desarrollo propio. Sus dispositivos de funcionamiento alcanzan elevados niveles de especialización técnica y táctica. Expresan

sofisticación de sus repertorios motrices y una codificación de sus gestos (un ejemplo muy ilustrativo, es el lenguaje de señas empleado en las prácticas del beisbol). Las performances deportivas se particularizan en un amplio abanico de propuestas. La complejidad de las performances deportivas en pruebas atléticas, coreografías de gimnasias rítmicas deportivas o competencias de deportes acuáticos establece en la localización de estas singulares parcelas del conocimiento y una brutal diferenciación en las instancias de producción del conocimiento deportivo. La hiperespecialización de las performances deportivas y de sus lógicas de expresión demanda una educación de la observación y estética de la mirada pertinente capaz de entender la complejidad del fenómeno deportivo analizado.

En la apreciación de las performances deportivas podemos advertir una curaduría de las intervenciones, cada vez que somos espectadores curiosos y perspicaces de las muestras, eventos, exposiciones del deporte. El registro audiovisual de las escenas deportivas nos propone el desafío de desplegar una competencia lingüística de la realidad puesta en foco. La apreciación de las escenas deportivas competentes apunta a trascender la explicación obvia y de sentido común centrada solo en la espectacularidad de la imagen conmovedora del performer considerando que la performance deportiva no es lo real en sí mismo sino el montaje de una escena deportiva de provocación para nuestra hermenéutica corporal.

La interpretación de las performances exige un nivel de elaboración con versiones subjetivas de la interpretación para saber leer jugadas, entender la complejidad del juego, decodificar las argucias, trampas, rodeos, giros. Las performances deportivas obligan a una traducción educación de la observación y planos de la mirada selectiva en de la cultura deportiva. Con base a este criterio podemos identificar la heterogeneidad de las composiciones del parkour, longboard, skaters, basquetbol, fútbol, deportes urbanos con claves de lectura diferentes que multiplican los

intercambios de opinión propiciando una comunidad de lectores de performances deportivas y un capital corporal compartido para entendidos o expertos.

Las performances deportivas pueden rebasarse de sus tratamientos técnicos instrumentales que establecen lecturas técnicas literales de la pureza aséptica del laboratorio de biomecánica, ergonómica y funcional de los engranajes o cadena de montaje en el acto motor. La objetividad, la neutralidad, la esterilización de la performance deportiva fría de la jugada preparada o el dril repetido hasta el hartazgo para la robotización de un gesto técnico deja afuera otras posibles composiciones de versiones de las performances deportivas.

Las performances deportivas son susceptibles de múltiples planos de apreciación capaces de deletrear gramáticas. Los ángulos, planos, perspectivas son opciones del ojo compositor capaz de establecer un criterio selectivo de ver y hacer hablar a los aspectos más relevantes del deporte. Los gestos motores, la comunicación corporal con sus ambigüedades y zonas de indefinición propician otras modalidades de construcción del relato deportivo capaz de trascender la monotonía descriptiva repetitiva. Las producciones de videos de youtube en deportes urbanos (skate, par kour, longboard) que integran ingredientes artísticos, deportivos, estéticos en el montaje de escenas hacen patente esta idea. La convergencia posee una riqueza en la composición porque involucra la combinatoria de bandas musicales, escenografías, lógicas de armado de los materiales, dinámicas grupales de las interacciones en red innovando en las formas de participación de la vida deportiva. En la edición de estos materiales audiovisuales los “youtuber” e “instagramers” de las performances deportivas ocupan un sitio de relevancia cultural preponderante.

Las performances deportivas desencadenan invenciones de variantes motrices. El catálogo de propuestas deportivas expresa la emergencia de deportes alternativos, no convencionales, urbanos en una incesante reformulación de

sus sistemas de relaciones. El avance de las nuevas prácticas deportivas alcanza composiciones diferenciadas (parkour, basquetbol 3 vs 3, baseball, longboard) cada una de estas opciones encierra sus lógicas internas de funcionamiento que surcan caminos contiguos, paralelos con algunos momentos de cruces.

La proliferación de un catálogo de propuestas deportivas heterogéneas profundiza el requisito de una compleja formación cultural de los intérpretes de la cultura deportiva. Las combinaciones (triatlón: con la secuencia de carrera pedestre, ciclismo y natación), ensambles (percusión corporal: que ofrece cruces entre la cultura música y las encarna en los movimientos del cuerpo), mixturas (danza aérea: capaz de articula la acrobacia, las destrezas aéreas y formas de la danza), mestizajes (capoeira: que genera un encuentro de culturas africanas y brasileñas), híbrides (gimnasias postmodernas), fusiones (padbol: integra el fútbol, voleibol y paddel), eclecticismos (yoga urbano, de sospechosa denominación que impugna su matriz genealógica originaria) las posibles aleaciones o amalgamas de las performances deportivas configura un vaciamiento del contenido y una autonomía del significante. La hermenéutica de las performances deportivas es desafiada por un nuevo mapa social del deporte y una distribución compleja de sus propuestas con distintas influencias reciprocas entre sus piezas intervinientes dentro del campo.

Las performances deportivas tienen su máximo brillo y esplendor cada vez que se visibiliza en torneos, eventos y competencias en el contexto de la mundialización de las culturas deportivas. En el montaje de la espectacularización del fenómeno deportivo podemos cotejar una producción y diseminación de sentidos sociales en el calendario de los mundiales y olimpiadas que ponen en relación a todos los continentes del mundo en las prácticas deportivas.

Performance como fenómeno social

En la recopilación de datos acerca de la performance deportiva podemos identificar la existencia de una industria cultural del deporte. Los materiales e indumentarias deportivas atienden aspectos anatómico-funcionales de los gestos técnicos movilizados en las acciones deportivas. Los diseños industriales de objetos o útiles deportivos pretenden integrarse como extensiones o prolongaciones del cuerpo cada vez más integrados a mejora de las posibilidades de movimiento de la especie humana. El mercado de productos deportivos posee un desarrollo que atiende las lógicas del mercado. Las marcas deportivas multinacionales y los sponsors en las mercaderías graban las performances deportivas estableciendo una confección de un listado de productos deportivos cada vez más fusionados con la piel del deportista.

Las performances deportivas poseen lógicas diferenciadas de funcionamiento con dispositivos ortodoxos cada vez que nos remitimos a deportes tradicionales que tienden a la conservación de estructuras clásicas, a la permanencia de los roles y funciones predeterminados bordeando la alienación institucional de las acciones por la petrificación y consolidación de matrices históricas que resisten con el paso del tiempo. En el caso de las performances heterodoxas nos referimos a deportes que ponen en juego repertorios de nuevas técnicas corporales y criterios novedosos de la organización en las formas de participación de las competencias (fresbee ultimate, jugger, kabaddi). Son performances disruptivas, de carácter instituyente que promocionan otros modos de vivir y hacer el deporte apelando a dinámicas organizacionales de las prácticas deportivas. Estas propuestas ofrecen instancias del armado provisorio, en procesos de formación, sujeto a reformulaciones, tanteos exploratorios de sus elementos, por eso se expresan como performances deportivas en vías de desarrollo o en construcción.

Las performances deportivas ponen en tensión los materiales provenientes de las opciones tradicionales y alternativas del deporte. Las trayectorias de los sujetos que incursionan en estas opciones de adscripción identitaria generan afecciones de las estructuras de base. Los recorridos experienciales ponen a prueba las distintas variantes deportivas posibilitan la composición personal de los trayectos deportivos y la adquisición de distintos patrimonios corporales y motrices, en la travesía de las pruebas piloto vivenciadas por los deportistas. Los periplos en el deporte delimitan su curso de vida deportiva artesanal a partir de los cuales se sedimentan hechos sociales que se someten a mecanismos de memoria y amnesia del cuerpo. La extinción de las danzas la preservación de una conciencia colectiva de juegos ancestrales, los legados de las performances deportivas heredadas de una generación a otra dejan librado al azar los distintos de estos capitales corporales posibles de ser extraviados en el recorrido institucional.

Las performances deportivas expresan transformaciones de sus estructuras del movimiento físico, en el devenir de sus manifestaciones podemos cotejar alteraciones de sus repertorios técnicos, tácticos, estratégicos. Las mutaciones de los deportes son incesantes y engendran estilos, versiones, modalidades de participación deportiva. Las performances deportivas avanzan en la producción de un conjunto de variantes dentro de un mismo deporte (deportes de raqueta, deportes adaptados, deportes colectivos, deportes extremos, etc.). Las performances deportivas involucran un proceso creador. En su relación dialéctica con el tiempo y el espacio como coordenadas materiales indispensables y básicas de concreción desencadenan invenciones corporales, físicas, motrices, técnicas. En esa intensidad de transformaciones se efectivizan invenciones de deportes: baseball, beach handball, breackdance, padbol, con propuestas ágiles y dinámicas integradas con tendencias de la cultura urbana. La composición de estas modalidades originales o novedosas en el campo deportivo irrumpe con otras producciones

corporales. Se pueden divisar otras formas de expresión corporal, gestualidades instituyentes, ademanes diferentes, despliegue de insumos materiales no habituales, ascendencia de las “culturas digitales” (Cachorro 2017b, p. 49) en los practicantes, propagación de nuevos lenguajes corporales y soportes de comunicación corporal cuyas lógicas de funcionamiento inauguran otras situaciones de interacción social entre los participantes.

El contexto de mundialización de las prácticas corporales en la trama de las culturas ofrece un encuadre de realización de las mutuas influencias entre sujetos representantes de diversas opciones deportivas. Las performances deportivas surgen bajo condiciones de producción multiculturales, las bases motrices son elaboradas en la copresencia de elementos próximos y distantes de los fenómenos deportivos. La situación de convergencia de un amplio abanico de visibilización de propuestas deportivas a escala planetaria en algunos casos propicia la atomización y fragmentación de las opciones de participación corporal en el mundo. En otras instancias de elaboración expresa derivaciones en eclecticismos, ensamblajes, revolturas, híbridos, contaminaciones, síntesis, sincretismos, mestizajes. Las performances deportivas condensan procesos de la vida cultural en un aquí y ahora circunstancial. Las transformaciones, cambios, revoluciones, las propuestas alternativas, alterativas, no convencionales y emergentes de la cultura deportiva poseen un carácter dinámico que reinventa, replantea, resignifica, actualiza los formatos de las performances deportivas y la define como un espacio de invención infinita, es inacabada y está anclada en condiciones específicas de realización social.

Bibliografía

- Baumler, G. y Schneider, K. (1998). *Biomecánica deportiva. Fundamentos para el estudio y la práctica*. Barcelona: Martínez Roca. Pp. 9-13.
- Cachorro, G. (2017a). Performances corporales y espacialidad. En Ron, Cachorro y Ferretty (Coord.). *Actas Jornadas de investigación e Educación Física. Cuerpo, arte y comunicación*. Buenos Aires: Editorial Biblos. Pp. 172-183.
- Cachorro, G. (2017b). Deporte espectáculo y mundialización de las culturas. En *Actas del Primer Encuentro Deporte y Sociedad*. Osvaldo Ron (Coord.). La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Pp. 45-53.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. Artes de hacer. México: UIA.
- Fontanarosa, R. (2009). *Puro fútbol*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Goffman, E. (1991). *Los momentos y los hombres*. Paidós Comunicación.
- Gumbrecht, H. U. (2005). *Elogio de la belleza atlética*. Buenos Aires: Katz Editores. Pp. 59-85.
- Le Breton, D. (2011). Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos de vivir. Buenos Aires: Topia.
- Martín Barbero, J. (2004). *El oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mauss, M. (1979). *Sociología y antropología*. Sexta parte. "técnicas y movimientos corporales". Madrid: Tecnos. Pp. 337-354.
- Meinel, K. y Schnabel, G. (1988). *Teoría del movimiento. Motricidad deportiva*. Buenos Aires: Stadium.

Panzeri, D. (1967). *Fútbol. Dinámica de lo impensado*. Capitán swing.

Sheldon, W. H. y Stevens, S. S. (1972). *Las variedades del temperamento*. Buenos Aires: Paidós.

Taylor, D. y Fuentes, M. (2011). *Estudios avanzados de performance*. México: Fondo de Cultura Económica.

Turner, V. (1988). *El proceso ritual. Estructura y anti-estructura*. Madrid: Taurus.

Apantallados

Las infanci@s en (el) juego en la expansión audiovisual

CAMILA BEJARANO PETERSEN (FBA-UNLP)

Introducción

Habitamos un mundo en el cual las pantallas, dispositivos, relatos se despliegan de modo cotidiano y continuo, asociado al fenómeno de la expansión audiovisual y la inmediatez. Televisores en el bar, celulares en las salas de espera del pediatra, tablets en el auto, videojuegos mientras esperamos el colectivo. Encendiendo un aparato accedemos a un fabuloso mundo de sonidos, imágenes, libros, películas, videos caseros, series de tv, videojuegos, redes sociales. ¡Basta un click! y ahí estamos, *conectados, consumiendo discursos*. Potencialmente, no hay intermitencia, ni espera: quiero, veo/quiero, escucho/quiero... ¿juego? De cara a nuestros pequeñ@s el fenómeno nos interpela pues ese flujo de sentidos no es neutral y la modalidad con la que se vinculan los pequeños (y nosotros) tiene efectos en nuestra manera de estar en el mundo. ¿Es lo mismo apantallarse que disfrutar las pantallas? ¿Qué lugar le damos al juego? ¿Qué juegos habilitan y qué juegos generan los pequeños? ¿Qué cuerpos configuran nuestras tramas cotidianas? Posiblemente el desafío esté en abordar estas dinámicas sin la pereza del dinosaurio o la ingenuidad que impulsa a la fascinación tecnológica, interpellando los grados de porosidad que atraviesa a las pantallas.

El cuerpo y la maravilla

El recorrido que propongo se conecta con el juego y las infancias. Ya *estoy* grande, pero en cierto modo va a tener cierta dimensión autoreferencial. Esa condición es consciente: el juego permite modos de inscripción simbólica que nos organizan de modo diferencial. Como el arte permite transformar el mundo y en ese movimiento, instauran expansiones simbólicas complejas. Como vengo del campo de la narración y lo audiovisual, me gustaría empezar describiendo una escena a modo de relato: De pequeña me fascinaba el juego de transformar una silla en nave espacial. La cosa era así: con esfuerzo y estrategia subía una pequeña silla de madera a la cama alta de la cucheta, la ponía horizontal y desde la altura (que se me antojaba enorme) el tiempo se detenía por la magia del juego. En cierto modo, podría hablar de un tiempo ingrávido. Sin peso, sin tensión: un tiempo de aire. Dice el diccionario: “Efecto que produce, especialmente en el cuerpo humano, el hallarse fuera del campo gravitatorio de la Tierra”. Y nos regala este ejemplo: “la ingravidez de los astronautas”.

Pero un día, después de subir la silla y organizar el territorio: la nave duró poco. La silla con su madera, su función, su impaciencia de silla... no quería jugar a ser nave. Ese día fue triste. Era confuso pues aparentemente era la misma silla, la misma cama, la misma disposición de los objetos. Entendí que algo cambiaba. El lector dirá: “*ah... estabas creciendo*”. En ese momento no tuve esa lectura, pero podría decir que inscribió una marca, una huella. Es por esa inscripción que aquella experiencia no fuera devorada por la fugacidad y el olvido. Por suerte mi infancia fue extensa y encontré otros artefactos y territorios en los que el jugar habilitaba estas dimensiones de la ingravidez. La silla marcó un punto, pero hubo otras escenas en las que el peso de los objetos manifestó su resistencia. Resistencia que, desde luego, era la que yo (también) proyectaba.

¿Qué tan *natural* y necesario nos parece el vínculo entre el paso a la adultez y el paulatino abandono de nuestra capacidad de juego? ¿Por qué es así, por qué debería ser así? Sabemos que la categoría de infancia, al igual que la de familia, adultez y adolescencia son construcciones sociales complejas y dinámicas, por ello podríamos preguntarnos qué rasgos propicia esta época a las infancias. Postman, citado por Duek identifica un proceso de *adultización* de las infancias urbanas contemporáneas, “signadas por maneras de experimentar el mundo vinculadas con otras edades” (2003, p. 24).

Desde luego, en el territorio de un mismo país, incluso en una misma época, no se puede apelar a una idea homogénea de infancia. No es lo mismo una infancia configurada en la ciudad que una en el ámbito de la ruralidad agraria pampeana o vinculada a prácticas culturales de los pueblos originarios. Tampoco, en el espacio de la ciudad, es igual el desarrollo en condiciones de cuidado, nutrición y acceso a la cultura que el experimentado en situaciones de vulnerabilidad. Ahora bien, en la ciudad y en relación a las pantallas, tanto los sectores socialmente acomodados como los más desfavorecidos ostentan un contacto más o menos fluido con diferentes dispositivos asociados a las pantallas, en particular celulares, tablets y televisiones. Y ciertas modalidades del vínculo no son necesariamente (tan) diferentes, aunque sí lo sean ciertas alternativas en el uso del tiempo libre que complementan el contacto con las pantallas (por ejemplo: acceso a talleres de arte, deporte, fuera del horario escolar).

Las notas que aquí se presentan son desarrollos iniciales de una investigación en curso. Los interrogantes planteados guían el recorrido resultado de una experiencia como niña —amante de la tele y posterior cinéfila— que fui, como madre y como adulta que trabaja con *pequeñ@s* en el taller de cine Globo Rojo¹-que se dicta en una casita de

¹ Puede verse parte de nuestra producción en: <https://bit.ly/2SFrC0c>

apoyo familiar en el barrio de Tolosa, La Plata. Esa condición de cierta autoreferencia, poco impulsada por la academia, me parece necesaria pues funciona como zona de mirada que organiza este trabajo. Desde ya que no pretendo proyectar mi pura subjetividad como saber objetivo, ni postular que (mi) infancia era la de antes. En mi caso, una infancia marcada por el exilio de mis padres tras la dictadura militar de 1976 no sería, justamente, el modelo que proyectaría. Y, aunque no hubiera sido así, no me interesa analizarlo en términos de modelos y de normativizaciones, sino todo lo contrario. Lo que me interesa es exponer cierta normalidad asociada a modalidades que devienen hegemónicas en nuestro vínculo con las pantallas. Lo normativo nos llega, muchas veces, en forma de estados ineludibles: la idea de la evolución tecnológica como un progreso inevitable.

Por otra parte, tampoco puedo o quiero, despojar esa experiencia personal como si el juego fuera de otros. Porque el juego impone a la experiencia como potencial de conocimiento, y en eso —al menos— me gustaría ser coherente. Mi perspectiva proviene del cine, del arte y la semiótica, me propongo un diálogo oblicuo donde el juego y su vínculo con el arte son centrales en tanto que dimensión(es) de exploración estética que operan como frontera entre realidades psíquicas y realidades externas, nexo entre un mundo y el mundo del otro, dimensión asociada a la configuración corporal y simbólica. En ese vínculo opera la categoría de creación y de escala. En torno al juego y al arte podríamos referir a Winicott, Piaget, Pavlovsky, pero tomaré en particular a un autor que opera en la fundación de un pensamiento urdido en las fronteras: Vigostky 1986, [2012]). Como no soy psicóloga, ni psicopedagoga, ni socióloga mi propuesta no se adentra de modo central en dichos encuadres, aunque refiere a resultados de investigaciones vinculadas. En tal sentido, conviene precisar que abordo estas cuestiones en torno a la primera infancia: lo que ocurre entre uno y seis años. Es decir, lo que en términos *tradicionales* recorta lo que Piaget definió como estadio sensomotor

—juego funcional o de ejercicio— y preoperacional —juego simbólico— (Piaget, 1951). Otro factor de recorte delimita infancias urbanizadas, coincidente con lo que señala Carolina Duek (2013), quien lo aborda desde la sociología en torno a la relación entre juegos, infancias y pantallas.

Dicha autora refiere a las infancias *entre* pantallas. En mi caso me interesa la oscilación dada entre dos términos: pantallas e insolación. Ese vínculo ya establece cierto posicionamiento asociado al problema de lo que en arte es «la escala». Este concepto define el “tamaño o proporción en que se desarrolla un plan o idea”. En relación a la representación sería: “Tamaño de un mapa, plano, diseño, etc., según la escala a que se ajusta”. Es notable la tautología a la que remite la definición. Podemos añadir, para ayudar a clarificar, que la escala es una relación. No es un dato en sí, sino en relación con otra cosa. En un mapa es la relación entre el territorio tridimensional *real* y su representación en el papel (ej. 1 cm equivale a 1km). La escala puede referir, entonces, a una relación entre magnitudes (de distancia, de cantidad, de temperatura, de tamaño, de peso, entre otras).

Decimos que en el campo del arte la escala adquiere un valor fuertemente significativo, cosa que podemos remitir a la historia misma del cine. Como se sabe, el relato sobre la emergencia de cinematógrafo afirma que fue presentado en sociedad por los Hnos. Lumière en un cafetín de París en el año 1895. Sin embargo, el principio mecánico-óptico de su funcionamiento ya había sido desarrollado por Edison y Dickson en su kinetoscopio. Se trataba de un dispositivo de visionado individual a pequeña escala que se accionaba con una moneda. Basado en el mismo principio de la reproducción del movimiento a partir de la sucesión de imágenes fijas con una ligera variación (fotogramas), la principal diferencia respecto de la invención de los Lumière está en la escala: el mayor tamaño de la pantalla y la condición colectiva del visionado. Es interesante que hoy asistamos a una suerte de retorno a la escena de visionado individual que habilitan los dispositivos móviles y que un factor de su éxito

esté dado por la escala, asociado a la posibilidad de la *deriva* (trasladarse con las pantallas)². Una suerte de expansión de las pantallas como extensiones del cuerpo.

Dilemas y enfoques

Pantallas y deseo

Ante la polémica que suscita, cada vez, la emergencia de una nueva tecnología y la lectura de sus efectos en la sociedad no es posible obviar la descripción de Eco (1968) quien analiza de la dinámica según los pares apocalípticos e integrados. En el análisis de los medios esa dinámica se puede conectar con dos lecturas. O la supuesta neutralidad del medio (modelo de Shannon y Weber) o la sobre-determinación del medio (modelo de *el medio es el mensaje* de McLuhan). Como señalamos antes, nos interesa pensar el fenómeno actual, introduciendo matices en torno a la festividad con la que, ciertos enfoques, proyectan a las pantallas como maravillas superadoras de lo que llaman anacronismos. O, por el contrario, respecto de la mirada que afirma el carácter absolutamente negativo —la caída de toda humanidad— a raíz de la introducción de las tecnologías digitales en nuestras vidas. En relación con el pasado, abordar esta emergencia intentado superar la dicotomía del *a favor* o del *en contra* implica considerar que no todo lo nuevo es necesariamente superador de lo pasado, y que no todo pasado es, necesariamente, mejor. Pero además, implica entender que, a pesar de los intentos de un lado u otro por marcar estas emergencias como novedades absolutas, se trata en verdad de procesos complejos siempre ligados a cierta esfera del

² Fernández describía la deriva como un rasgo que distinguía al dispositivo radiofónico, que permitía, escuchar radio mientras, por ejemplo, se pasea por la ciudad en auto o bicicleta. En el año 1999 ese atributo distinguía aún a la radio de la televisión. Fernández (1999).

pasado. En términos semióticos sería el concepto de que *todo texto parte de otro texto* (Genette, 1989; Verón, 1998), y como hemos visto en relación al cine la novedad de los dispositivos móviles también se conecta con formas del pasado —visionado individual del kinetoscopio—.

La dinámica de apocalípticos o integrados introduce la polémica en dos niveles. Por un lado, la cuestión valorativa en torno a los efectos de estas nuevas tecnologías; y por otra, la manera de pensar el vínculo entre pasado, presente y futuro. El aspecto valorativo podría sintetizarse en el modo en que se piensa a la infancia. Sería, en términos de Duek (2012), si las nuevas tecnologías ¿propician mejores o peores condiciones para el desarrollo de las infancias? La autora recupera, a su vez, la inquietud que formula Buckingham en términos de la relación entre infancias, poder y mercado: infancias empoderadas o explotadas. La televisión, y antes el cine, habían suscitado estos debates. Una posición que evite la dicotomía podría afirmar que en sí las tecnologías no son ni buenas ni malas, y que las consideraciones sobre sus efectos deben hacerse a la luz del análisis particular del tipo de prácticas, modalidades de producción e intercambio y de textos específicos. Recuerdo, en tal sentido, un librito que el estado mexicano dedicaba a la relación de los niños con la televisión. Era pequeño e incluía dibujos, aunque era en principio para adultos. A mí me gustaba porque decía que la televisión no era mala, pero que los adultos debían acompañar a los pequeños y delimitar qué programas podían ver. Parecía razonable acompañar y guiar las elecciones. Tendría 6 años cuando me encontré con ese cuadernillo y recuerdo que sentí un alivio: yo amaba la televisión y, por contradictorio que pareciera, había cierta relación vergonzante. Amaba ver televisión, pero se suponía que era mala. Por el contrario, Duek relata el caso de un niño que al ser entrevistado en relación a los juegos preferidos y practicados refirió en particular a aquellos vinculados a las pantallas. La madre del pequeño, cuando éste no escuchaba, necesitó aclarar que no era cierto. Que

realizaba otros juegos y deportes. El gesto de esta madre me recuerda, en cierto modo a mi percepción vergonzante³, aunque en este caso no opera en el niño, pero sí en el adulto. Duek plantea “no nos interesaba lo que fuera o no cierto, sino la manera en que él eligió los juegos y las prácticas cotidianas que, por diversos motivos, sentía que lo identificaban” (2013, p. 60). Cuando la autora plantea este posicionamiento teórico, lo hace en función de un vínculo que establece —y que desea investigar— en torno al mundo de los juegos y juguetes, que se caracteriza por el lazo metonímico (por contigüidad) entre tener y ser. Tener y ser, lo que a su vez —de acuerdo a Rabello de Castro— vincula al gusto con la construcción de la identidad: a mí me gusta/yo soy (1986, [2012], p. 19). Ahora bien, este vínculo parece no ser, estrictamente, novedoso. ¿Cuál sería la singularidad actual?

Desde la perspectiva semiótica el dispositivo genera efectos de sentido, aunque no los sobredetermina. Un rasgo particular la de la actualidad se conecta con la convergencia: con la posibilidad de que dispositivos y lenguajes que antes delimitaban prácticas y materialidades específicas, ahora confluyen en el universo de la digitalidad y sus múltiples plataformas (Scolari, 2008; Fernández, 2018). Antes, por ejemplo, el cine se diferenciaba de la televisión porque el primero implicaba siempre un desplazamiento del espacio privado al público (ir a la sala de cine, pagar una entrada, compartir el visionado con otros que no conocemos) y una dimensión vinculada al cambio de escala: el mundo proyectado en una pantalla de amplias dimensiones, sonido envolvente. En tanto que la televisión, a la que llamamos de modo familiar *tele*, caracterizaba la posibilidad de una transmisión en vivo, delimitado a un espacio privado (ej. en casa), en una pantalla pequeña. Así como el cambio de escala (pantalla grande o chica) es relevante en términos

³ La categoría de gusto vergonzante ha sido desarrollada por el semiólogo argentino Oscar Steimberg, quien refiere a un espectro de consumos culturales que se perciben como prácticas poco elevadas o deslegitimadas.

semióticos y estéticos (de efectos de sentido), otro aspecto ligado a la actualidad es la potencial ausencia de la intermitencia. Nuevamente la escala. Por ejemplo, a diferencia de las interrupciones o intervalos que la grilla televisiva determinaba hasta los '90, en la actualidad el flujo continuo, las 24 hs del día, posibilita un acceso constante a las pantallas. Entonces, por un lado, flujo continuo; por otro, la ubicuidad de dispositivos móviles que me permiten llevar las pantallas a donde vaya; la fragmentación de la oferta audiovisual —a la que refiere Duek—, introducen como novedad la exigencia de autoregulación (del niño y del adulto) en el vínculo con las pantallas. A diferencia del funcionamiento que regulaba la grilla televisiva: un ratito antes de las 9 encendíamos el televisor y mirábamos el movimiento de manchitas negras y blancas (como hormiguitas) resultado de la ausencia de transmisión. A las 9 aparecía la señal de ajuste, el logo del canal —la paloma de canal 9 libertad—: teníamos una hora de dibujos animados seguido de un extenso período de programación diversa hasta las 16.00 o 17.00 que comenzaba un nuevo segmento especialmente diseñado para público infantil. En la actualidad se asiste a un pronunciado desplazamiento del interés de los jóvenes y chicos por la pantalla televisiva —y su grilla— y una proximidad creciente de ofertas ligadas a las plataformas mediáticas y a la modalidad *on-demand*: lo que es interesante en términos de la cualidad de elección, pero también es complejo en relación al problema de generar espacios entre un deseo y su satisfacción, en particular en pequeños. La espera, la demora, el silencio se tornan opciones cada vez más difíciles de sostener para los adultos, y en demandas cada vez más intensas de los chicos.

Elegir

Conversaba con la mamá de una nena de 4 años que, en un taller de cine para chic@s, me había escuchado preguntar por los tutoriales. Hace un tiempo he detectado que a los pequeños les gusta ver tutoriales, y que son de su interés

quieran o no hacer determinado objeto o actividad. Opera, en esos programas, una lógica proto-narrativa (sucesión y transformación) que les resulta muy atractiva. La mamá, mostrando cierta alegría y sorpresa de que se tratara de un consumo cultural abrazado por los pequeños, y del cual su hija también formaba parte, añadió que también le gustaban los you-tuber. Me interesó saber cuáles eran los que prefería y cómo los había conocido. Me aclaró, como una delimitación importante: “You Tube tiene un you tube kids. Bueno, viendo tutoriales ciertos you tuber seguían en la lista de reproducción”. Así los conoció. Es decir, que la madre elegía la plataforma y con ella una selección de obras, aunque no fuera del todo consciente de esa elección de *contenidos* (“algunos ni los conozco”).

En este punto podríamos plantear que nunca se es demasiado libre en la elección y que siempre elegimos en términos de un repertorio que habilitan los mercados del arte y la cultura. Es cierto. Pero también es cierto que un aspecto interesante de la fragmentación y la multiplicidad de espacios de circulación de la oferta audiovisual es la posibilidad de cierta diversidad. Poder elegir, por ejemplo, entre un canal para chicos que incluye publicidades (Disney Junior) o uno que no lo hace (Paka-paka). Elegir, por ejemplo, canales que plantean esquemas de programación en los que se acentúa la fragmentación, brevedad y velocidad (en Disney Junior en un segmento de 15 minutos se asisten a por lo menos dos cortes publicitarios y el desarrollo de piezas audiovisuales de muy breve duración que se alternan al programa mayor). O bien, decidir si verán series o películas completas sin cortes publicitarios. Mientras escribía este trabajo en las redes comenzó a circular información sobre *Momo*, un virus que se filtraba en la programación para niños disponible en internet —como la plataforma you tube kids— y que, además de ofrecer un rostro inquietante de ojos desorbitados, indicaba a los pequeños que debían hacer acciones violentas hacia otros o contra sí mismos. Algunos testimonios que circulaban por whatsapp referían

al hecho de que habían advertido que sus hijos volvían a hacerse pis encima, tenían pesadillas y miedo, pero que no supieron el origen de esos cambios hasta que conocieron a Momo y supieron que sus hijos lo habían conocido un tiempo antes. Momo puso en evidencia el hecho de muchos adultos ofrecen las pantallas a sus hijos pequeños sin acompañamiento sostenido.

Elegir es tomar posición frente al mundo. Así, si bien tenemos cierto margen de elección, cierto *menú* de obras que privilegiamos tanto en términos cualitativos como cuantitativos, en la primera infancia elegir debería asociarse a acompañar. En este punto, el discurso festivo suele sancionar las posiciones de los adultos que restringen ciertos contactos. “Cómo no le vas a dejar ver ese programa que *toooooodos* ven”, “tarde o temprano le va a llegar”, “qué posición retrógrada”, hasta el “no podés evitar lo inevitable”. Es decir, sentencias que rechazan la elección (por demodé), minimizan los alcances de la restricción (por absurda), y establecen la ineficacia del gesto (por lo inevitable). Pero los adultos elegimos, en la medida de nuestras posibilidades, de qué modo nutrir, de qué modo abrigar, de qué modo cuidar —poniendo límites, alentando también—, a nuestros pequeños. ¿Por qué, entonces, pensamos que lo que los textos, discursos, obras, programas que consumen no son parte de esa nutrición que nos ocupa? Ello no implica pensar a las infancias como pasivas ante los estímulos (modelo de la jeringa hipodérmica), sino que aún frente a la actividad de lectura, interpretación y reinterpretación que ejercen en el encuentro con las ofertas de las pantallas, ciertas condiciones (por cantidad y por aspecto cualitativos) se vinculan más o menos, a la expectativa que tenemos de una nutrición amorosa. Considerando, además, la cuestión de los modelos identificatorios que los medios y plataformas mediáticas ofrecen y ejercen —como normas o ideales— parece necesario re-jerarquizar el rol del adulto como dosificador, guía, acompañante del encuentro con los medios. Y también, el lugar del deseo y modelos del adulto que se proyectan sobre

los hijos. Hace unos años, cuando realizamos un prototipo de videojuego didáctico sobre historia del cine, en el cuadernillo orientado a los docentes describíamos su rol como el de un cicerone, que es el nombre que recibe el guía de un museo.⁴

Este rol adquiere particular relevancia en relación al segmento etario al que nos referimos en este trabajo. Un bebé de un año no elige que le den un celular como modo de aquietar un llanto, así como uno de tres años no demanda a los gritos un celular en la sala del pediatra si antes no hubo múltiples ocasiones en las que el adulto introdujo la pantalla como objeto relacionado a la (no) espera. Esto se vincula a tres cuestiones que hemos puesto de relieve:

1. La posición de los adultos (sus prácticas y sus deseos) frente a las pantallas.
2. El número creciente de horas y el contacto cada vez a más temprana edad que caracteriza la relación con las pantallas de las infancias urbanas.
3. La creciente *soledad* que caracteriza al encuentro de los pequeños con las pantallas.

Jugar hoy

Le pregunté a una nena de 6 años qué le gustaba más de las actividades extra-escolares que realiza en la semana: música, destreza y natación. Me respondió que le gustaban mucho dos movimientos que hace en destreza. Le pregunté ¿por qué? Respondió: “¿Viste que soy inquieta? Bueno,

4 Cicerone: ‘Persona que actúa de guía con los visitantes de algún lugar, especialmente con turistas, y les muestra y explica lo más relevante del mismo’. Esta palabra también se usa para definir guías de museos. Consideramos que en relación a ciertas dinámicas dadas por las TIC y en el caso de nuestro videojuego en particular, el rol de docente puede pensarse de esta manera: como guía, como orientador. Incluso: como administrador de los obstáculos. en Bejarano Petersen, C. y Cirigiliano M del C (2014) *El juego del Cicerone, Cuadernillo para docentes del videojuego Viajando en un tren de sombras*, inédito.

Porque estoy más tranquila cuando hago eso”. Me interesé y seguí indagando: ¿En qué lugar estás más tranquila? Respondió casi sin pensar: “En destreza”. Indagué un poco más: ¿cómo sabes eso? Respondió después de un suspiro: “Porque es donde menos gritan”. Ese podría haber sido un final perfecto, pero seguí preguntando: ¿por qué pensás que sos inquieta? Me dijo: *porque tengo muchos juegos que terminar*.

Cuando Buckingham se pregunta si estamos propiciando infancias empoderadas o explotadas, introduce una valoración: el deseo de propiciar infancias con la capacidad de elegir. Como hemos dicho, la libertad tiene sus restricciones, operaron antes y lo seguirán haciendo. Aun así, considero que ese aspecto introduce una discusión central: ¿qué tanto eligen nuestras infancias exponerse o no a las pantallas? En general los adultos afirman que la demanda viene de los pequeños, y si bien es cierto que a partir de cierta edad manifiestan su deseo —a veces con una insistencia que implica una enorme paciencia por parte del adulto que no accede instantáneamente al pedido de programas— entiendo que la condición de esa demanda viene, al menos inicialmente, de los adultos. Por ejemplo, cuando propician muy tempranamente el recurso de la pantalla como un juguete no regulado. El ejemplo de la sala de espera del pediatra me parece significativo: antes de sentarse a esperar, el adulto saca el celular y se lo entrega u ofrece al bebé para que no se inquiete. Que no se inquiete es: que no se aburra, que no *joda*, que no llore. Pero también es: que no se tire al piso, camine, mire a la gente en la sala, toque, recorra. Si esta modalidad se diera solo en la sala de espera del pediatra sería una exageración interrogar sobre sus alcances. Pero sabemos que la cantidad de horas a las que están expuestos son cada vez más (entre 4 y 6 horas diarias), y cada vez a más temprana edad. Por eso retomo la pregunta lanzada al inicio: ¿de qué manera las pantallas establecen dinámicas de configuración espacio-temporal en el intercambio social que facilitan unas corporeidades y no otras? ¿Qué pasa con el cuerpo en esa dinámica? ¿Dónde queda

el cuerpo como materia, como masa, como energía, como textura, como dimensión simbólica? Son algunas preguntas que dispararon mi interés. Como señalé antes, para pensar la relación entre juego y creación tomaré en particular un autor que opera en la fundación de las fronteras: Vygotsky (2012). Como ocurrió con muchos de los autores rusos vinculados al formalismo y al constructivismo, su mirada sobre el arte como disciplina productora de conocimiento, permitió importantes revisiones. En particular, respecto de lo que nos ocupa, podemos señalar: a) La revalorización global del arte, jerarquizado sus alcances; b) La integración de la creatividad y el juego a la esfera misma de la creación científica o cognitiva —en todo descubrimiento— se revela una instancia creativa, por lo que arte y ciencia no se oponen, sino que —potencialmente— se complementan; c) La transformación de las prácticas pedagógicas en arte, que dejaron de pensarse como una actividad meramente espontánea; d) Al jerarquizar al arte y establecer su vínculo con formas de conocimiento: relocalización de la enseñanza de arte, no (sólo) como práctica asociada a la manualidad o la decoración, sino como actividad asociada al desarrollo simbólico. En tal sentido, Vygotsky describe a la creación como un tipo proceso diferente del que introduce la imitación:

“Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a esta segunda función creadora o combinadora. El cerebro no sólo es un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, sino que también es un órgano combinador, creador; capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos. Si la actividad del hombre se limitara a reproducir el pasado, él sería un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana diferente. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente” (1986 [2012], p. 13-14).

El juego, como la creación, involucran esta capacidad de transformar que señala Vygotsky. Hacer que una silla se convierta en nave, que un palito espada, que una caja en tren requiere de una enorme capacidad de abstraer la función mimético-realista de dicho objeto y proyectarlo hacia una escena en la que lo habitual deja su sentido obvio y admite la complejidad de un *mundo otro*. Jugar y crear devienen así, potencialmente, en un reinventarse. En el período sensorio-motor el juego se desarrolla como modo de organización del cuerpo: el movimiento, el peso, la distancia, la gravedad, el espacio, las texturas, las temperaturas de los objetos del mundo son exploraciones que paulatinamente traman esquemas corporales y permiten la adquisición de destrezas (por ejemplo, la motricidad fina). Las pantallas, justamente, no ofrecen esa materialidad. Son superficies bidimensionales que crean la ilusión de volumen y pueden ofrecer texturas visuales, pero se orienta a desactivar la posibilidad del movimiento del cuerpo del niño y de su exploración táctil, de la percepción de su propio cuerpo en un espacio, en una superficie.

Es curioso que a partir del Renacimiento los sentidos de la vista y del oído se consideraran como los sentidos nobles, intelectuales: los sentidos de la *distancia*. A diferencia del tacto, el olfato y el gusto no requieren del contacto con el fenómeno. Se los piensa como sentidos impolutos, no sometidos a la necesidad o a la restricción de la naturaleza. Es curioso que esa supuesta dignidad del sentido de la vista y el oído se asociara a actitud estética que el público aprendería: la contemplación (Shiner, 2001). La temprana presencia de las pantallas en las infancias introduce esa modalidad contemplativa como lazo privilegiado. Algunos programas, caso de Dora la exploradora, introducen una suerte de instancia interactiva planteando preguntas y dando un tiempo de silencio en el que personaje queda inmóvil mirando a la pantalla, antes de responder, en el que se espera que el niño responda. Sólo hay una respuesta correcta, la de Dora.

Frecuentemente se señala que la digitalidad y el modo en que nos vinculamos con sus posibilidades ha venido a borrar muchas fronteras y límites como la diferencias entre cine, tv y videoclub, entre espacio público y privado, entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio. En particular me interesa situar, y en lo posible re-dibujar, la frontera entre modalidades de juego en relación a los múltiples sistemas de signos y sus materialidades. Como afirmaba Benveniste (1974), al analizar el lugar de la lengua entre los sistemas de signos, hoy podríamos decir que contamos con diversas lógicas y materialidades semióticas para expandir nuestras posibilidades semióticas, no para hacerlas decir a todas lo mismo y de modo equivalente. En tal sentido, podríamos apelar a una convergencia digital que no debería operar como una homogenización de nuestra complejidad. Es allí donde el problema de las escalas es central.

El arte y juego ofrecen modos complejos, dinámicos, no lineales, exploratorios de la expansión simbólica, vital para los sujetos en general y en particular para las infancias. La experiencia de la magia, de silla que con su peso y volumen desafía la lógica mimética para convertirse en lo que el niño quiera que sea, introduce la posibilidad de la transformación (como desarrollo cognitivo) además del disfrute inmediato. Decíamos antes que la inquietud de Buckingham se conecta con la capacidad de elegir como un atributo ponderado positivamente, del mismo modo, podríamos señalar el derecho al juego diverso, desapantallado. Incluso, el derecho al silencio, al no estímulo, al aburrimiento son dimensiones de esas infancias empoderadas. Entiendo que —a veces— el silencio, el aburrimiento habilitan otros movimientos, o incluso, la posibilidad del hacer nada. La pausa permite, en arte, ver y también podemos decir que, para crear, se necesita tiempo y pausa, además de un trabajo sostenido en un cierto período. Conversando con docentes de nivel inicial manifiestan como rasgo de la época la creciente dificultad de los estudiantes de atender, escuchar, ocupar su atención en una tarea o actividad por períodos de

tiempo significativos. Refieren a impaciencia. Se dice que los canales orientados a público infantil plantean esa dinámica fragmentaria de sucesivos estímulos diversos en poco período de tiempo, como un modo de mantener el interés de sus pequeños espectadores.

Cuerpo y encantamiento

Mientras escribía recordé el film documental *Las Sábanas de Norberto* (Khourrián, 2013) que ofrece el retrato y universo de Norberto Butler, un hombre que se encuentra postrado desde la infancia. El documental termina con un niño pequeño que llora mientras enormes fajas van cubriendo su cuerpo. Niño-momia. Recordé, a su vez, que una abuela me refirió que hasta los 50' en algunos lugares era habitual envolver a los pequeños inmovilizando sus extremidades porque se creía que de ese modo evitaban malformaciones en la columna. Hoy nos parece insensato. Y, sin embargo, si pensamos a los dispositivos como ámbito de creación de sentidos, como habilitando y limitando unas ciertas materias significantes, una cierta producción de discursos, unas ciertas prácticas sociales, las pantallas y el modo en que algunas infancias son expuestas sin regulación, sin intermitencia, si nutrición —en el sentido de la elección del menú o repertorio—, operan hoy como esas fajas. Cuerpo y lazo, cuerpo y atadura, la inmovilidad no es la ingravidez del juego.

Entiendo que son múltiples los modos en que las infancias interactúan con las pantallas, como el juego de crear poesía a partir de los errores que crea el corrector ortográfico, o la posibilidad de que dos primos, que viven en diferentes países, jueguen a las escondidas a través de una videollamada, o la introducción de los personajes y situaciones de una serie en el juego de roles. Entiendo también, como señala Duek (2012) que los juegos tradicionales no han desaparecido ni de la casa, ni de la escuela, ni del barrio. E insisto: no creo que todo pasado sea mejor. Simplemente

me interesa poner el acento en la relación con las pantallas propiciada a pequeños para los cuales el cuerpo y su interacción con los fenómenos del mundo es central. Por ejemplo, los niños pequeños después de un rato de ver televisión empiezan a moverse, buscar juguetes, hacer otra cosa mientras ven la pantalla. En general, salvo que se apague, el pequeño permanecerá en esa red: sin poder jugar a otra cosa, sin dejar de ver televisión, pero sin ver, sin apagar el dispositivo. Alguna vez escuché que esa modalidad, sumada en otros casos a la presencia de otras pantallas se ponderaba positivamente en términos de multi-tasking. Comprendo que en cierto momento del día la capacidad de atender a fenómenos diversos de manera simultánea sea bueno y necesario. Pero propiciarlo como modo de habitar el mundo, ¿es un signo de habilidad y capacidad de adaptarse al mundo que vivimos? Advierto un vínculo entre la ubicuidad de las pantallas y el modo en que paulatinamente la exigencia de productividad desplaza a la del ocio y juego como dimensión necesaria, legítima y saludable. La vida adulta, entre otros aspectos, involucra un pronunciado abandono de la capacidad de juego. El período de la vida en que jugar es valioso, legitimado, asociado al encantamiento del mundo es significativamente breve. En tal sentido, recuperando la frase de Vigotsky la cuestión del juego, del cuerpo, de su espesor en la primera infancia permite modos de habitar el mundo en los que exista la demora, la pausa, el detenimiento. Instancias espacio-temporales imprescindibles para la creación. Porque el que sobrevive, sobrepoblado de estímulos, no tiene estrategia.

Bibliografía

Bejarano Petersen, C. y Cirigiliano M del C (2014). *El juego del Cicerone, Cuadernillo para docentes del videojuego Viajando en un tren de sombras*, inédito, La Plata.

- Benveniste, E. (1974). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI [1997, 14^o ed. Cast.]
- Duek, C. (2012). *El juego y los medios. Autitos, muñecas, televisión y consolas*. Buenos Aires: Prometeo.
- Duek, C. (2013). *Infancias entre pantallas*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Eco, U. (1968). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen, [ed. cast. 1984]
- Fernández, J. L. (1999). *Los lenguajes de la radio*. Buenos Aires: Atuel.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos*. Madrid: Ed. Taurus. [1ra ed cast.]
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*: Barcelona: Gedisa.
- Shiner, L. (2001) *La invención del arte*. Barcelona: Paidós [2da ed. 2004]
- Verón, E. (1988), *La semiosis social*. Buenos Aires: Gedisa.
- Vigotsky, Lev (1986) *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Nuestra América [2da ed. Cast. 2012]

Tecno-poéticas de lo viviente

Cuando el artefacto se hace carne (y viceversa)

FLAVIA COSTA (FCS-UBA)

Introducción

En 1991, el artista británico Marc Quinn inicia una serie de piezas que consisten en una escultura de su cabeza realizada con cuatro litros y medio de sangre que se extrae a sí mismo durante cinco meses, y que debe mantenerse en un medio congelado; repite la escultura-autorretrato cada cinco años mediante idéntico procedimiento, buscando —según afirmó en una entrevista del año 2000— “documentar [su] transformación y envejecimiento” (*Self*, 1991). La artista rosarina Nicola Costantino presenta en 2004 en el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (Malba) una obra consistente en cien jabones con forma de espalda, cintura y cadera femeninas, que contienen tres por ciento de grasa del cuerpo de la artista, obtenida de una liposucción a la que ella se ha sometido para llevar adelante este proyecto, y —de paso— para mejorar sus formas. La pieza incluye una campaña comercial titulada “*Prends ton bain avec moi* (báñate conmigo)”, con una imagen de Costantino en traje de baño a punto de sumergirse en una piscina: al mismo tiempo autora, modelo de campaña y materia prima del producto (*Savon de Corps*, 2004).

La poeta y periodista argentina Gabriela Liffschitz registra en autorretratos fotográficos de punzante erotismo las transformaciones que sufre su cuerpo a partir de una mastectomía unilateral que le fue practicada en 1999 y

publica dos libros de imágenes y textos en los que documenta sus vivencias a través de los sucesivos tratamientos oncológicos (*Recursos humanos*, 2000, y *Efectos colaterales*, 2003). Bajo la consigna “el cuerpo es un dispositivo obsoleto”, el australiano de origen chipriota Stelarc ha realizado una vasta serie de obras que exploran la posibilidad de un cuerpo protésico. En *Ear on Arm* (Oreja en Brazo), después de doce años y diversos intentos, logró implantarse en 2007 una oreja artificial en su antebrazo izquierdo. Ella es también un dispositivo de comunicación que cuenta con un sensor, una microantena wi-fi y un micrófono que permite grabar sonidos y transmitirlos para que un oyente remoto pueda oír “lo mismo” que esta tercera oreja.

El fotógrafo estadounidense Spencer Tunick fotografía desde hace al menos dos décadas masas de personas desnudas en el espacio público. Muchas veces en localizaciones reconocibles, como el Obelisco de Buenos Aires o en El Zócalo, México DF, donde en 2007 llega a reunir a casi 19 mil personas. En una entrevista de 2003, se refería así a la experiencia de estas instalaciones: “La gente está muy junta y se saca la ropa, que es su personalidad, para compartir un mismo paisaje humano. Es un sentimiento fenomenológico de respeto a la condición humana” (Tunick, 2003: s/n). Entre 1998 y 2006, el artista y biólogo estadounidense Brandon Ballengeé recurre a técnicas de cría y selección para intentar recuperar una especie de rana africana, la *Hymenochirus*, que se considera extinguida; obtiene un ejemplar muy similar al que figura en los registros de la literatura científica (*Species Reclamation*, 1998-2006).

Quien haya estado algo atento al mundo de las artes en las últimas dos décadas, se encontró con varios proyectos de este tipo, donde tanto el cuerpo como los llamados “materiales anatómicos” humanos, e incluso los materiales biológicos de otras especies, son el tema y casi siempre el medio con que se desarrolla la pieza. Desde mi perspectiva de análisis, para la cual la cultura del presente está fuertemente entramada con el doble proceso tendencial de

tecnificación y politización de la vida, estas piezas y prácticas integran el universo cada vez más extendido de las *tecono-poéticas*, que son aquellas prácticas artísticas que dialogan de manera explícita con la matriz bio-tecono-política de nuestras actuales, curiosas formas de vida.

En particular, los ejemplos mencionados al comienzo pertenecen a la serie de las *tecono-poéticas de lo viviente*, y dan cuenta de las cuatro líneas cardinales en las que esta serie se despliega. En primer lugar, la que utiliza sustancias o materiales biológicos como medio específico. Aquella que, para llevar adelante la pieza, se vale de elementos como el ADN, células, tejidos cultivados o conservados, grasa, sangre, así como pequeños seres vivientes —microorganismos, bacterias, hongos—. Esta aproximación ha dado nacimiento al género llamado *bioarte*, cuyas dos características centrales son la recién mencionada incorporación de materiales biológicos como componente crucial, y la reflexión más o menos explícita acerca de los procesos vitales que esos materiales son capaces de desencadenar: su capacidad de crecer, proliferar, reproducirse o autoorganizarse como núcleo activo de la obra.

La segunda línea es la que aborda los cuerpos humanos atravesados por la tecnología como objeto de indagación: su carácter maquínico, operable o *cyborg*; su condición híbrida o su carácter de “proyecto inconcluso”. Y que exponen con potencia crítica los efectos de la incorporación/ encarnación del dispositivo técnico: allí donde el artefacto se hace cuerpo y carne, este procedimiento no puede dejar de ser, en cierto modo, una violencia, aun en nombre de la optimización, del *upgrade* o incluso de la salvación.

La tercera toma en cuenta, como materia, medio y problema, el tipo de relación que se establece entre los cuerpos. Ante todo, los del artista, los de sus colaboradores —cuando se trata, por ejemplo, de performances delegadas— y los de los espectadores: si colaborativas, de sumisión-dominación, de participación. Son prácticas cuyos ejes formal y temático giran en torno de las relaciones sociales que se entablan

en y a través de la obra; donde el núcleo de ésta consiste en una cierta relación social, en la que se busca proponer modelos de vínculos —estables o fugaces— y crear espacios de encuentro o situaciones dirigidas a modificar nuestra mirada y nuestras actitudes con respecto al entorno colectivo. Lo central aquí es la concepción de la pieza como un proceso en el que intervienen diferentes personas que, lo sepan o no, ingresan durante un lapso en una nueva forma de relación social, vincular; suerte de conversación donde la improvisación y la contingencia conviven con la elaboración planificada y centralizada. No se trata de colaboraciones espontáneas, sino que los artistas disponen estructuras, formaciones de lenguaje, imágenes, acciones, sonidos, pero muchas veces permiten que otros puedan montar sobre ellas sus propias producciones. La pieza pasa a ser, entonces, por un tiempo, el núcleo de una acción colectiva y de una forma de asociación.

Una obra que podría considerarse entre las pioneras o precursoras en esta línea es *La familia obrera*, de Oscar Bony, que fue presentada en el Instituto Di Tella, Buenos Aires, en el marco de la muestra colectiva *Experiencias 1968*. La pieza consistía en la mostración en vivo de una familia de Valentín Alsina, provincia de Buenos Aires: Luis Ricardo Rodríguez, su mujer, Elena Quiroga, y el hijo de ambos, Máximo. Los tres sentados sobre una tarima, y con un cartel que decía: “Luis Ricardo Rodríguez, matricero, percibe el doble de lo que gana en su oficio por permanecer en exhibición con su mujer y su hijo durante la muestra”. La obra fue muy cuestionada en su momento, tanto desde la perspectiva de los ideales que transmitía (algunos la leyeron como un ataque a la moral del trabajo y la familia) como desde la perspectiva crítica de la explotación (hubo, incluso entre los artistas participantes de la muestra, quienes vieron en ella una humillación a la familia contratada, un gesto éticamente inaceptable). Años más tarde, el propio Bony declaró en una entrevista que “la obra estaba fundada sobre la

ética y yo asumí el papel de torturador” (Bony, 1993: 11). Como en un juego de cajas chinas, la reflexión suele referirse a la máquina específica que es la propia pieza, pero se sobreentiende que se trata de una operación metafórica, y que esta primera dimensión debe ponerse en relación con algunas de las distintas máquinas mayores en las que los cuerpos allí presentes y la pieza misma participan: desde la máquina institucional del arte hasta la máquina social de la visibilidad y la invisibilidad; de la conexión y la desconexión; de la solidaridad y la indiferencia; la máquina económica de la producción y el consumo; la máquina política de la soberanía y la exclusión.¹

La cuarta línea, finalmente, se refiere a la relación entre las especies: la capacidad de intervenir e interferir en los procesos de la naturaleza, allí donde estos han sido transfigurados por la cultura y el desarrollo humanos. En esta línea entran en juego la perspectiva ecológica, la denuncia del antropoceno y del tecnoceno —a los que la mirada crítica y “activista” suele ver como ejercicios de la voluntad de poder que han transformado el planeta, contaminándolo y simplificándolo ferozmente— y la reflexión acerca del cuidado de sí y de los otros con quienes compartimos el hecho extraordinario de habitar este mundo.

¹ En 2006, Nicolas Bourriaud ha acuñado el término “estética relacional” para referirse a esta línea de trabajo (Bourriaud, 2006). Como ya he escrito en 2008, su conceptualización es poco clara, si bien tiene la virtud de poner en evidencia la existencia de esta línea como tendencia insoslayable de las artes de las últimas décadas, proponerse nombrar sus principales rasgos y brindar algunos ejemplos clave. Su libro no sólo ha contribuido a identificar esta sub-serie sino que —por acierto o por defecto— posibilitó hacer un análisis más riguroso de ella. En efecto, si atendemos a un análisis estructural o formal, cabría pensar no en “una” estética relacional, sino en grados de relacionalidad de las piezas, según la medida en que el diseño de la obra permita a participantes y/o espectadores ingresar en ella, y operar en mayor o menor medida para intervenir en el “resultado” (Costa, 2008 y 2009).

Ampliación del campo de batalla bio-tecno-político

En conjunto, las cuatro líneas recién mencionadas dan cuenta de las respectivas dimensiones o escalas de la actual bioplítica de lo viviente: la escala infra-corporal y de los microorganismos, la escala del cuerpo humano, la escala de los cuerpos humanos en relación los unos con los otros, la escala supra-humana o de relación entre las especies.

Me interesa subrayar aquí el salto que significa este nuevo esquema cuatripartito para los estudios sobre biopolítica. Recordemos muy sucintamente la tesis foucaultiana: es la nuestra, dice el Michel Foucault de los textos biopolíticos,² la época de la politización de la vida, o de la biología de la política; la época en que la vida se convierte en el eje de gravedad de la política, aquella en que los poderes libran batallas y cifran alianzas por la gestión de lo viviente. En esta primera formulación de la cuestión del poder moderno como un biopoder, éste se desarrolla a partir de los siglos XVII y XVIII a través de dos grandes líneas de ataque: una, la anatomopolítica del cuerpo individual, que lo interpela a través de una batería de tecnologías políticas —la más paradigmática de las cuales es el panoptismo— y lo disciplina con el objeto de producir a partir de él un cuerpo productivo y dócil, un cuerpo-fuerza de trabajo. La segunda, la biopolítica de las multiplicidades vivientes, que se dirige al cuerpo-especie, a los vivientes humanos en conjunto, y que por medio de saberes-poderes minuciosos que se desarrollan a lo largo de los siglos XVIII, XIX y XX —en la primera formulación de Foucault, la del capítulo final de *Historia de la sexualidad I*, la demografía, las regulaciones sanitarias, las aseguraciones y pensiones, los saberes acerca

² Me refiero en particular a los cursos "*Hay que defender la sociedad*", *Seguridad, territorio, población* y *Nacimiento de la biopolítica*, que Michel Foucault dictó en el Collège de France en los ciclos lectivos 1975-1976, 1977-1978 y 1978-1979 respectivamente. Y también a la primera formulación de la tesis que aparece en "Derecho de muerte y poder sobre la vida", el capítulo final de *La voluntad de saber*, el primer volumen de su *Historia de la sexualidad*.

del urbanismo, el cuidado del medioambiente y la ecología; a las que debemos sumar los medios de comunicación de masas, las campañas de información pública, las piezas publicitarias— administra, estimula, potencia y en definitiva co-produce poblaciones y públicos. Públicos que, como dice Foucault, es la población “desde el punto de vista de sus opiniones, sus maneras de hacer, sus comportamientos, sus hábitos, sus temores, sus prejuicios, sus exigencias: el conjunto susceptible de sufrir la influencia de la educación, las campañas, las convicciones. La población, en consecuencia, es todo lo que va a extenderse desde el arraigo biológico expresado en la especie hasta la superficie de agarre presentada por el público” (Foucault, 2006, p. 100-102).

Esta es la escala en la que tradicionalmente se ha pensado el tema desde entonces: del cuerpo individual al cuerpo social (especie-población-público), del individuo a la sociedad, de la singularidad a las multiplicidades vivientes. Ahora bien: sostengo que en el momento actual nos encontramos —parafraseando el conocido título del escritor francés Michel Houellebecq— ante una *ampliación del campo de batalla* tanto biopolítico como biotecnológico. Me refiero con esto a que hoy las biopolíticas no se dirigen sólo al cuerpo-individuo y al cuerpo-población, sino que, por un lado, manipulan elementos biológicos que son menos que un cuerpo, que pertenecen a una escala infra-corporal o pre-corporal, se mantienen “con vida” gracias a una intervención tecnológica intensiva, y pueden entrar y salir del régimen del cuerpo: pueden ser extraídos de un cuerpo, intervenidos y vueltos a ingresar en él, o bien pueden pasar de un cuerpo a otro.³ Si bien los primeros intercambios fueron inmediatos, se desarrollaron con el tiempo bancos de reserva: bancos de sangre, de esperma, de células madre,

³ El primer trasplante entre humanos exitoso registrado, fue un trasplante de córnea realizado en 1905 por Eduard Zirm en Olomouc, la actual República Checa. El primero de riñón fue en Boston, EEUU, en 1954, y el primero de corazón en 1967, en Ciudad del Cabo, Sudáfrica.

de órganos, inclusive de datos genéticos (en un cruce cada vez más frecuente entre biología e informática). Es decir: desde que ha sido posible técnicamente desacoplar la “vida” del “cuerpo”,⁴ y sostener “vivos” los materiales biológicos, el régimen de potenciación, gestión, incentivación y/o regulación de lo viviente puede operar políticas de la vida por fuera del cuerpo y en niveles micro.

Y, por otro lado, también hay biopolíticas de escala macro, que se refieren a la relación entre las especies y que involucran políticas del medioambiente, se preocupan por la llamada “huella ecológica”, y en las que intervienen diferentes disciplinas, desde la ingeniería ambiental y la ecología hasta la biología sintética, que significativamente enlaza las escala micro y macro.

Quien identificó con claridad la conexión entre las escalas micro y macro —las dos nuevas dimensiones que la tecnología del siglo XX permitiría alcanzar a las políticas de lo viviente— fue el artista brasileño residente en los Estados Unidos Eduardo Kac, el mismo que se adjudica la invención del término “bioarte”. Si bien no fue el creador del término ni tampoco del género artístico que este designa,⁵ sí es cierto que Kac ha sido uno de sus principales impulsores. En 1997 hizo su primera pieza titulada *Cápsula del tiempo*, que consistía en implantarse en su cuerpo un microchip que contenía un número de identificación. Según el crítico brasileño Antonio Machado, que se convirtió en uno de los intérpretes privilegiados del bioarte en aquellos primeros años, el objetivo de esta obra era discutir “los cambios biológicos resultantes de la implantación de memorias digitales y artificiales en nuestros cuerpos”, así como las cuestiones de la transmisión y la identidad “en una época de mutaciones genéticas” (Machado, 2000, p. 254). Kac intervenía

4 Un proceso que comienza con los primeros intentos de almacenamiento de sangre con citrato sódico (en Argentina) y citrato glucosa (Estados Unidos), durante la segunda década del siglo XX, y que se extiende más tarde a otros materiales biológicos (semen, células madre, órganos enteros).

5 Ver en este sentido López del Rincón, 2015, p. 92.

así en el mundo del arte como el protagonista de un gesto que evocaba la *experimental life* del científico que hace de su propia vida un laboratorio experimental.⁶ Un año después de *Cápsula del tiempo*, Kac publicó su texto-manifiesto “El arte transgénico” en la conocida revista *Leonardo*, del MIT, que tuvo rápida difusión, debida tanto al embeleso tecnoindustrial como a los reparos suscitados en torno al Proyecto Genoma Humano. Decía Kac en ese manifiesto:

“Propongo que el arte transgénico sea una nueva forma de arte basada en el uso de las técnicas de ingeniería genética para transferir material de una especie a otra, o de crear unos singulares organismos vivientes con genes sintéticos. La genética molecular permite al artista construir el genoma de la planta y del animal para crear nuevas formas de vida. La naturaleza de este nuevo arte no sólo es definida por el nacimiento y el crecimiento de una nueva planta o un nuevo animal, sino sobre todo, por la naturaleza de la relación entre el artista, el público y el organismo transgénico. El público puede llevarse a casa las obras de arte transgénicas para cultivarlas en el jardín o criarlas como animales domésticos. No hay arte transgénico sin un compromiso firme y la aceptación de la responsabilidad por la nueva forma de vida creada así. Las preocupaciones éticas son de capital importancia en cualquier obra artística y se hacen todavía más cruciales que nunca en el contexto del arte biológico, donde un ser vivo real es la propia obra de arte. Desde la perspectiva de la

6 Son conocidos los ejemplos de este tipo de comportamiento en las épocas “heroicas” de la medicina, como el del estudiante de cirugía Werner Forssmann (1904-1979), quien a los 25 años, mientras trabajaba en Eberswale, introdujo un catéter urinario en una vena de su brazo derecho hasta llegar al corazón y caminó hasta la sala de rayos X, donde se tomó una radiografía para ver la posición del catéter y el comportamiento del corazón. Pese a que fue despedido del hospital por este experimento, continuó investigando y en 1956 recibió el Nobel de Medicina por sus estudios en cardiología. También Robin Warren y Barry Marshall recibieron el Nobel de Medicina luego de ponerse a prueba con sus propios cuerpos; fue en 2005, 26 años después de que aislaran la bacteria causante de la úlcera péptica, la *helicobacter pylori*; para demostrar su descubrimiento, ambos introdujeron la bacteria en sus estómagos y desarrollaron gastritis y halitosis.

comunicación entre las especies, el arte transgénico reclama una relación dialógica entre el artista, la criatura/obra de arte y aquellos que entran en contacto con ella” (Kac, 1998, s/n).

Poco más tarde llevó adelante una pieza que lo hizo conocido a nivel mundial: en mayo de 2000 se presentó *GFP Bunny*, o Alba, una coneja que, iluminada con la luz adecuada resplandecía en un tono verde (apenas) fosforescente. El efecto se producía porque la coneja había sido intervenida con EGFP, la mutación sintetizada de un gen de una medusa del Pacífico, la *Aequorea Victoria*. Otra vez según Machado, en la base del trabajo de Kac estaba la posibilidad de desafiar la “moralidad pseudo-humanista” y los dogmatismos religiosos o seculares “que sacralizan lo natural a la vez que desconfían de los productos artificiales”, desde el libro impreso y la electricidad hasta el automóvil y la píldora anticonceptiva (los ejemplos son del autor). El objetivo de esta pieza se orientaría a “la construcción colectiva de una política de la vida que apunte al interés general”, entendiendo como tal “la necesidad de permanencia de la totalidad de las cosas y de los seres, por lo tanto, no sólo el interés del hombre y mucho menos todavía el interés de los grupos económicos que actualmente están confiscando a los Estados para imponer su voluntad de dominio” (Machado, 2000, p. 256).

“Estamos investigando los gradientes de la vida”

Desde entonces, los interesados en bioarte expandieron su esfera de acción a procedimientos y técnicas propios de las ciencias “de la vida”, que desacoplan el par cuerpo-vida—creando “vida” descorporizada sostenida artificialmente—y entran en relación directa con lo interno y con lo otro del cuerpo humano: cultivo de tejidos, secuenciación y/o mutación genética, síntesis, replicación y transferencia de ADN. Según Robert Mitchell, el bioarte es “principalmente

exploratorio y experimental: esto es, antes que una búsqueda o un intento de salvaguardar el ‘sentido de la vida’, el bioarte explora lo que la vida puede *hacer*” (Mitchell, 2010, p. 32).

Un caso de interés en este sentido lo presentan Oron Catts y Ionat Zurr en SymbioticA, su laboratorio de investigación en arte y ciencia de la universidad de Australia Occidental. Desde 1996, estos artistas e investigadores trabajan juntos en el proyecto *Tissue Culture & Arts* (Cultivo de Tejidos y Arte), donde utilizan el cultivo de tejidos celulares como medio de expresión. Ellos explican en su *Manifiesto*:⁷

“Estamos investigando nuestras relaciones con los diferentes gradientes de la vida a través del cultivo de una nueva clase de objeto / ser: el semi-vivo. Estas son partes de organismos complejos que se mantienen con vida fuera del cuerpo y se ven obligados a crecer en formas predeterminadas. Estos objetos evocadores son un ejemplo tangible que cuestiona las percepciones profundamente arraigadas de la vida y la identidad, el concepto de sí mismo y la posición del ser humano respecto de otros seres vivos y del medio ambiente. Nos interesan los nuevos discursos y las nuevas éticas / epistemologías que rodean los problemas de la vida y los escenarios futuros que se nos ofrecen” (TC&A, s/f).

Una de las piezas más conocidas de este colectivo es el proyecto *Cuero Sin Víctimas*, que consistió en el desarrollo de una mini chaqueta de tejido vivo cultivado similar a la piel a partir de líneas de células inmortalizadas —una mezcla de células de humanos y de ratones— alimentadas por nutrientes a través de un tubo. Los autores explican que uno de los objetivos del proyecto es “confrontar a las personas con las implicaciones morales de utilizar partes de animales muertos por razones estéticas y de abrigo, y también llamar a una reflexión acerca de nuestras relaciones con

⁷ <https://bit.ly/2FAI5v4>

sistemas vivos manipulados” (Catts y Zurr, 2006, p. 9). La intención no es proveer otro producto de consumo, aseguran allí Catts y Zurr, sino mostrar que “al crear una nueva clase de semi-ser que depende de nosotros para sobrevivir, también estamos creando una nueva clase de explotación” (ídem).

En línea con la interrogación acerca del trato entre las especies, la artista visual argentina Marina Zerbarini produjo, entre 2010 y 2013, la pieza *Síntesis simbiótica entre una máquina y un ser vivo*: una incubadora artificial de aves que permite la incubación de pollitos en 21 días. No siempre que esta instalación se montó obtuvo los resultados esperados, esto es, el nacimiento de los pollitos, algo que sí ocurrió en noviembre de 2013, cuando nacieron —tal como anunció la artista— “seis pollitos escorpianos”. Zerbarini afirma que la suya es una “reflexión y metáfora de la simbiosis del ser humano y la máquina” desde un punto de vista opuesto a los intereses industriales y comerciales, donde utiliza las posibilidades que la tecnología para cuidar a “pequeños seres vivos, darles calor como la gallina madre y tener en cuenta los elementos más beneficiosos, significativos y necesarios para su mejor nacimiento y crecimiento, modificando el concepto comercial de cantidad indiscriminada por la calidad y el cuidado individualizado” (Zerbarini, 2013, s/p).

Estrategias críticas: oposición y profundización

En esta *ampliación del campo de batalla*, los artistas se encuentran —como vemos— con nuevos materiales, nuevos procedimientos y capacidades técnicas, nuevos interrogantes, y los abordan con diferentes estrategias que, para simplificar, agruparemos en dos grandes conjuntos.

En primer lugar, las estrategias que identifican ciertas características centrales del tecnoceno⁸ —la aceleración de la vida cotidiana, la compresión espacio-temporal, la existencia “a distancia”, el aplanamiento o inmanentización de la relación cuerpo-mente, cuerpo-conciencia o cuerpo-yo, la hiperespecialización y la cajanegrización de los procedimientos y de los artefactos con los que habitamos, el crecimiento exponencial de los archivos, entre otras—, y las ponen a plena luz. En segundo lugar, están aquellas estrategias que, tras identificar estos rasgos, los subvierten, los desafían, buscando provocar —a los participantes, a los “espectadores”, a los lectores— con nuevas imágenes de lo real y lo posible.

En las estrategias de denuncia y visibilización, es habitual que los artistas se dirijan críticamente a ellas obrando por oposición: ralentizando los intercambios, observando con extrañamiento o desnaturalizando los procedimientos naturalizados —es lo que hace Marina Zerbarini en la pieza recién reseñada—, utilizando materiales deliberadamente *low tech*, abriendo las cajas negras de las ciencias y las tecnologías⁹ y exponiendo sus dilemas. Un caso interesante en este sentido lo constituyen las performances *Procesos de aprendizaje*, de Gabriel Baggio, donde este artista argentino solicita a alguna persona, generalmente mayor, alejada del ámbito artístico, que le enseñe un oficio: el tejido en crochet, un plato de cocina, la fabricación de una olla de cobre; todos modos de hacer en los que Baggio intuye un potencial de resistencia vital frente a la homogeneización cultural y la “deslocalización” del mercado internacional del arte.¹⁰

⁸ Esto es: de nuestro tiempo, entendido como el del desarrollo tendencial de las formas de vida tecnológicas. Ver Costa 2011, 2012 y 2015.

⁹ Incluidas las ciencias y tecnologías sociales y humanas y sus específicas tecnopolíticas, entre ellas, las ciencias económicas, las ciencias de la administración, las ciencias de la información y las diferentes tecnologías desarrolladas en función de ellas para la conducción de conductas.

¹⁰ He analizado, en esta misma clave, las performances de Baggio en Costa, 2014.

Frente a la desmaterialización y la invisibilización de las materialidades que constituyen el mundo de las nuevas tecnologías informáticas y microbiológicas, los artistas apuestan por la exposición, la mostración y, cuando es posible, la visibilización de la materialidad y sus procesos. Asimismo, frente a la trazabilidad y el control minucioso, ya sea efectivo o potencial, de los archivos personales en manos de distintas agencias públicas y privadas que manipulan nuestros datos, apuestan por la irreversibilidad de los procesos desencadenados con “materialidades vivientes” y a lo contingente de la experiencia singular. El ámbito del arte contemporáneo aparece como escena privilegiada para investigar los diferentes modos de la experiencia inmediata del acontecimiento, la relación entre acontecimiento, documentación y archivo, y las formas emocionales e intelectuales a partir de las cuales nos relacionamos con la documentación (ejemplos de esto son tanto las piezas que integran la serie *Self* de Marc Quinn como las imágenes y los testimonios escritos de Gabriela Liffschitz, mencionados al comienzo).

En otros casos, como decíamos hace un momento, están aquellos artistas que, tras identificar algunos rasgos centrales de nuestro tiempo, los desafían, muchas veces a través de la apropiación de los procedimientos tecnocientíficos, y profundizando esos mismos rasgos, para presentar otras versiones de lo real y lo posible, y para expandir el horizonte de lo que aparece como una propensión principalmente técnica hacia sus consecuencias éticas, culturales y subjetivas.

Un caso es el de Stelarc y, entre otras, su pieza *Ear on Arm*. Allí el artista asume que la relación instrumental entre humanos y máquinas ha entrado ya en una fase de franca tensión, en la medida en que las máquinas *funcionan* con más capacidad, a mayor velocidad y con más precisión que los humanos en buena parte de las tareas a ellas delegadas. Frente a este acontecimiento, sugiere rediseñar el cuerpo humano, optimizarlo, incrementar sus potencias y

destrezas a partir de una apropiación corporal de la técnica, con el objetivo de superar la obsolescencia a la que parecen arrojarlo las máquinas, y al mismo tiempo para hacer de su cuerpo intervenido técnicamente un espacio de *expresión* y de *experiencia* al mismo tiempo. En una entrevista de 2005, él lo decía así:

“Las artes de dos dimensiones tratan con metáforas y símbolos del cuerpo. En la performance, tienes que asumir las consecuencias físicas de tus ideas. Para hacer tres filmes sobre el interior del cuerpo (...) para extender el cuerpo con una tercera mano, no alcanza con imaginar y especular. Por el contrario el abordaje consiste en realizar la idea, experimentarla de manera directa, y luego tratar de articular lo que pasó” (Smith, 2005, p. 215-216).

No necesaria, o no únicamente, hay que ver en esta propuesta una adecuación tecnofílica a los requerimientos de la época. También cabe ver en ella una advertencia—optimista pero no edulcorada— acerca del nuevo tiempo bio-tecno-político que nos toca vivir y un desafío a las limitaciones de la naturaleza, humana y no humana, para enfrentarlo.

Asimismo, el “arte carnal” de la artista francesa Orlan puede constituir un ejemplo de esta actitud controversial de *desafío por profundización*. Desde 1965 Orlan viene realizando piezas que tienen como eje a su propio cuerpo: instalaciones, esculturas, performances y ejercicios de travestismo y striptease. En ese marco, desde 1990 ha llevado adelante una provocativa cruzada por convertirse en una escultura maleable, una “obra de arte total”, empleando como soporte su propia carne y, como técnica, la cirugía plástica. Según dice, su intención es denunciar el peso represivo que los ideales de belleza femenina ejercen sobre las mujeres. Su obra más conocida, con la que inauguró el género que ella misma bautizó “arte carnal”, es la operación-performance *La reencarnación de santa Orlan*, una obra en cinco tiempos que consistió en transformarse en un collage de rasgos

célebres: entre 1990 y 1995, los cirujanos fueron trasladando al rostro de la artista la frente de la Gioconda, los ojos de la Psique de Gérôme, la nariz de una Diana de la escuela de Fontainebleau, la boca de la Europa de Boucher y el mentón de la Venus de Boticelli. Cada operación fue difundida en directo; paciente y médicos llevaban trajes diseñados por Paco Rabanne, Frank Sorbier, Issey Miyake y Lan Vu. Mientras duraba el procedimiento, Orlan leía en voz alta textos de Antonin Artaud y Julia Kristeva, entre otros. En 2001 la artista lo explicaba así: “Mi trabajo es una lucha contra lo innato, lo inexorable, lo programado, la Naturaleza, el ADN (que es nuestro rival directo como artistas de la representación) y contra Dios” (Orlan, 1999, s/n). Y también:

“La operación quirúrgica no es un momento de despersonalización; al contrario, es una construcción interna, una cuestión de decisión y de opción en relación consigo mismo y la sociedad, que puede ir hasta borrar la fisonomía que hemos recibido para construir su propia imagen. Es una re-personalización construida” (Orlan, 2007, p. 94).

Como “artista de la representación”, Orlan desafía a la naturaleza, a la narrativa del ADN como destino o fatalidad, e incluso a la idea misma de una Creación inteligente, a cuya racionalidad —si bien desconocida— el viviente humano debería someterse. En consonancia con las tendencias más corrosivas del tecnoceno respecto del humanismo y el antropocentrismo, Orlan y Stelarc exponen la idea del cuerpo como un “*ready made* inconcluso”, como un artefacto obsoleto y en proceso, y señalan con sus operaciones acciones la apertura a una espiral de autotransformación en la que el viviente humano todavía aspira a ser fuente y Norte del sentido.

Signos vitales: datos para un balance

Llegados hasta aquí, consignaré —sin ánimo de exhaustividad— algunos elementos que aspiran contribuir a un balance de estas *tecnopoéticas de lo viviente*. En primer lugar, las prácticas y series que referimos aquí son, mayoritariamente, piezas y procesos *en vivo*, donde el diseño y la previsión controlada se ponen deliberadamente en tensión con el azar, la contingencia, lo imprevisible de una acción-experiencia que se desencadena.

En segundo lugar, y con respecto a los temas que abordan, proponen echar nuevas miradas sobre la materialidad —tanto de lo viviente como de lo no-vivo pero actuante: artefactos, máquinas, instituciones— y sus procesos; sobre la experiencia y la posibilidad de expresión del propio cuerpo; sobre las relaciones entre los vivientes, humanos y no humanos. De manera más específica, muchas de estas piezas se refieren a los intercambios monetarios dentro y fuera del sistema del arte, a las relaciones de poder y dominación, a las relaciones con la ley y la autoridad. Y también, a las potencialidades de los nuevos medios, procedimientos y tecnologías para la auto-representación, así como a los dilemas que estos abren respecto de la filiación, la memoria y la identidad.

Tercero, en relación con la espacialidad en la que se desarrollan, el laboratorio biotecnológico aparece como nuevo espacio de interrogación filosófica y ética sobre los vivientes, su hábitat, su historia y sus relaciones. En las piezas “relacionales”, el espacio público, un ámbito íntimo, una marcha política o la galería misma son los laboratorios donde se busca explorar nuevas formas de relación entre los seres humanos. En cada caso, lo que está en juego es la desnaturalización de las actuales formas de vida, así como de modo más restringido el vínculo entre especies, clases y grupos sociales, culturales y profesionales.

En cuarto lugar, estas series balizan el camino para un arte anti-anropocéntrico de las continuidades, señalan el fin de las fronteras rígidas entre especies, e inauguran una nueva relación de incorporación entre *cuerpo propio* y tecnología, que es también síntoma de otras continuidades: entre lo individual-artístico y lo social-político, entre lo individual-algorítmico y lo trasindividual-tecnoafectivo, entre otras.

Finalmente, por oposición o por profundización de los rasgos más persistentes del tecnoceno, y fieles a una línea que ha caracterizado el arte contemporáneo por no menos de un siglo, hacen de o con las piezas espacios de exploración en torno a la pregunta: ¿cómo imaginar una forma de vida *artística*? No sólo —aunque también— la indagación y documentación obsesivas sobre cómo son o cómo viven los artistas, sino además el laboratorio de ensayos de otras formas de vida posibles. En ellas, en efecto, los artistas se autorrepresentan de diversas maneras:

1. El artista como documentador (en el extremo, como productor de materia documental, como hace Marc Quinn en *Self*);
2. El artista como conciencia crítica de la tecnología (Catts y Zurr);
3. El artista como experimentador, como *experimentum vitae* (Stelarc, Orlan);
4. El artista que delimita el espacio de la obra, que organiza en torno a ella un sistema de leyes en las que participantes y espectadores deben obedecer: el artista como soberano (Tunick, Bony);
5. El artista como conciencia de la finitud y celebración vitalista (Liffchitz).

Son piezas donde lo que está en juego es la disputa, no tanto acerca de qué es el arte, sino sobre todo acerca de qué es la *vida*. ¿De qué modo, si no bajo la forma del experimento tecno-artístico, es posible explorar, no únicamente los

recónditos misterios de la vida biológica, psíquica y social, sino también las no menos arcanas superficies filosóficas, éticas y políticas de las *formas de vida* en común? Tal interrogación es la que estas prácticas parecen estar lanzando a nuestro presente.

Bibliografía

- Bony, O. (1993). "Entrevista". En Revista La Maga, Buenos Aires, 16 de junio de 1993, p. 11.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Catts, Oron y Zurr, Ionat (2006). "Hacia una nueva clase de ser. El cuerpo extendido". En *Artnodes*, N° 6. Disponible en www.uoc.edu/artnodes/
- Costa, F. (2008). "Sobre la utilidad y las desventajas de la noción de estética relacional". En *International Visual Sociology Association (IVSA) Conference. Espacio, Tiempo, Imagen*. Buenos Aires: FLACSO.
- Costa, F. (2009). "De qué hablamos cuando hablamos de arte relacional: de la forma rebelde a las ecologías relacionales". En *Ramona Revista de artes visuales*. Buenos Aires, pp. 9-17.
- Costa, F. (2011). "Apuntes sobre las formas de vida tecnológicas". En *Revista Sociedad*, UBA, Buenos Aires.
- Costa, F. (2012). "Sobre las formas de vida tecnológicas y las prácticas biopolíticas". En revista *Observaciones filosóficas. Revista de Filosofía* N° 13, Santiago de Chile, pp. 11-33.
- Costa, F. (2014). "El 'arte de la vida'. Del bioarte a las formas relacionales". En *Poéticas/políticas tecnológicas en la Argentina (1910-2010)*, compiladora Claudia Kozak, Editorial Fundación La hendija, Paraná.

- Costa, F. (2015). "Tecnificación de la vida: *multitasking* y aplanamiento". En Chaneton, July (comp.): *Modos de vida, resistencias e invención*. Buenos Aires: La Parte Maldita.
- Costa, F. (2017). "Omnes et singulatim en el nuevo orden informacional. Gubernamentalidad algorítmica y vigilancia genética". *Poliética*. São Paulo, v. 5, n. 1.
- Costa, F. (2018a). "Visível/invisível: sobre o rastreio de material genético como estratégia artístico-política". En *Tecnopolíticas da vigilância. Perspectivas da margem*. Fernanda Bruno, Bruno Cardoso, Marta Kanashiro, Luciana Guilhon y Lucas Melgaço (orgs.). São Paulo (Brasil), Boitempo Editorial.
- Costa, F. (2018b). "Nuestros datos, ¿nosotros mismos?" En *Corporalidades desafiantes. reconfiguraciones entre la materialidad y la discursividad*, Daniel López del Rincón, Laia Manonelles Moner y Víctor Tur, Barcelona (España), UBe.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Cursos en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kac, E. (1998). "El arte transgénico", en *Leonardo Electronic Almanac*, volumen 6, n° 11.
- López del Rincón, D. (2015). *Bioarte: arte y vida en la era de la biotecnología*. Madrid, Akal.
- Machado, A. (2000). "Por un arte transgénico", en Jorge La Ferla (comp.): *De la pantalla al arte transgénico*, Libros del Rojas, Buenos Aires, pp.252-260.
- Mitchell, R. (2010). *Bioart And The Vitality Of Media*, Seattle, University of Washington Press.
- Orlan (1999). "Orlan Conférence", Madrid, Círculo de Bellas Artes, 21 de mayo.
- Orlan (2007). "Entrevista con Eugenio Viola", en J. Bader, D. Kuspit, L. Hegyi, M. Jacub, P. Phelan, Orlan, E. Viola (eds.) *Orlan, Le récit*, Milán, Charta.

- Smith, M. (2005). “Animando cuerpos, movilizando tecnologías: Stelarc en conversación”, en: *Stelarc. The Monograph*, The MIT Press.
- Tunick, S. (2003). “Mis instalaciones provocan emociones fuertes”, entrevista con Catalina Serra, en diario *El País*, Madrid, 6 de junio de 2003. Recuperado de: <https://bit.ly/2F3fwGt>
- Zerbarini, M. (2013). “Síntesis simbiótica entre una máquina y un ser vivo”, documento electrónico enviado por la autora a la lista de correo Liminar, 11/11/2013.

Globalización, técnicas corporales rituales y modos alternativos de subjetivación en la espiritualidad argentina contemporánea

RODOLFO PUGLISI (FFYL-UBA)

Introducción

La presentación plantea algunas claves analíticas para reflexionar sobre el fenómeno de la globalización religiosa, especialmente en lo concerniente a la circulación de técnicas corporales rituales foráneas. Para problematizar empíricamente sobre estos temas recupera dos expresiones religiosas de raigambre oriental investigadas etnográficamente por el autor, presentando su origen asiático para luego concentrarse en su implantación en la Argentina. Asume que, al inscribirse en nuestro país, dichos movimientos lo hacen conforme a una serie de matrices sociales hegemónicas presentes en el ámbito nacional. A continuación, se examina una de las técnicas corporales más practicadas por estos grupos (la meditación), para luego avanzar en la idea de que dichas prácticas redefinen el esquema corporal de los participantes, promoviendo modalidades alternativas de subjetivación que confrontan aspectos dominantes de la cultura actual; específicamente, la concepción de la persona y sus vínculos con el entorno. En este sentido, podemos decir que, si bien ciertas matrices hegemónicas del contexto nacional tienden a ser reproducidas, en la práctica concreta de los actores se dan transformaciones que operan como puntos de fuga.

Globalización, técnicas corporales rituales y matrices nacionales hegemónicas

La dispersión de grupos religiosos foráneos y, de modo más general, la de técnicas corporales provenientes de diversas tradiciones culturales en la Argentina constituye un ejemplo de cómo la globalización reactualiza patrones de distinción social. En efecto, la recepción e implantación de muchas de ellas se da de modo desigual conforme a “matrices nacionales hegemónicas” (Citra *et al.*, 2011, p. 105) en las que se sustenta la conformación imaginaria (Anderson, 1993) de la nación.

En esta dirección, en una investigación colectiva que llevamos con el Equipo de Antropología del Cuerpo y la Performance de la UBA relevamos la presencia de técnicas corporales “orientales”, “afro” e “indígenas” en circuitos estatales y privados de las ciudades de Buenos Aires y Rosario. El análisis de los datos nos permitió constatar la notoria desigualdad en su difusión y visibilidad a favor de las orientales, lo que puede explicarse, sin apelar vaga y exclusivamente a cuestiones referidas a “pertenencia de clase” en la región metropolitana, a cuatro elementos fundamentales.

En primer lugar, no confrontan directamente con la representación hegemónica que caracteriza al sujeto nacional argentino por su neutralidad étnica, parte de una “nación uniformemente blanca y civilizada” (Briones, 2005, p. 26; citado en Citra *et al.*, 2011, p. 112). En este sentido, lo oriental (en contraposición a lo “afro” y lo “indígena”) es considerado también producto de la “civilización” y escasamente relacionado con lo étnico.

En segundo lugar, como desarrollaremos más tarde al abordarlas como “tecnologías del yo” (Foucault, 1991), las técnicas corporales orientales implican movimientos altamente codificados y controlados que, en el contexto occidental de disciplinamiento (Foucault, 1979) del cuerpo y regulación de las emociones, haría que se las valore

positivamente con respecto a expresiones “afro” e “indígenas”, conceptualizadas a menudo como expresiones espontáneas y primitivas (Citro *et al.*, 2011, p. 114).

En tercer lugar, especialmente a partir de las décadas de 1960 y 1970, muchas prácticas orientales comenzaron a difundirse de manera masiva en contextos occidentales y en este proceso han sido socialmente legitimadas como saberes religiosos y filosóficos altamente elaborados y como terapias “alternativas” efectivas (algo que no aconteció, indudablemente, con lo “afro” e “indígena”) (Citro *et al.*, 2011, p. 116).

Finalmente, en el marco de esta discusión vale destacar otro importante factor. Como señala Frigerio (2002), la narrativa dominante sobre la nación argentina la presenta como “blanca”, “europea”, “moderna”, “racional” y “católica”. Existe, por tanto, en nuestro país una “matriz católico-secular” (Viotti, 2015, p. 37) que incide en la definición de la alteridad religiosa. Problematizando también estas cuestiones, Wright (2008) recupera el concepto de “matrices nacionales de alteridad” de Segato (1999) para reflexionar sobre la posición de las heterodoxias religiosas de nuestro país. Retomando estos desarrollos, podemos decir que conforme a esta matriz las manifestaciones espirituales orientales han sido colocadas, al menos inicialmente, en una posición de subalternidad e invisibilidad con respecto a esta visión “católico-céntrica”. Sin embargo, en tanto “religiones del libro”, altamente tematizadas doctrinalmente, ellas no obstante se ubican en una posición más favorable que lo “afro” y lo “indígena” con respecto a este tamiz teológico.

Señaladas estas cuestiones, vale señalar que desde mediados de la década de 1960 venimos asistiendo al aceleramiento de la extensión de los mercados, la intensificación del intercambio de mercancías y la creciente transnacionalización de los bienes culturales y los contingentes humanos (Appadurai, 1991; Bhabha, 2002). Las prácticas y representaciones corporales provenientes de diferentes tradiciones culturales no han escapado a estos procesos, por

lo que en las grandes ciudades del mundo puede apreciarse su incremento y diversificación (Citro, Aschieri y Menne-lli, 2011). Como coinciden en señalar varios investigadores que abordan el fenómeno corporal en el contexto contemporáneo (Castro, 2007; Featherstone, 2000; Landa, 2009 y 2016; Scribano, 2013):

“En el escenario económico-político-cultural creado por el capitalismo tardío, la cultura del consumo, la globalización y la posmodernidad, se aprecia una oferta cada vez mayor de diversas técnicas corporales, estéticas, rituales, prácticas de alimentación, cuidado y salud de los cuerpos, provenientes de distintas tradiciones histórico-culturales [...] disponibles para ser aprendidas y consumidas por los habitantes de las ciudades” (Citro y Aschieri, 2015, p. 319).

Como muchos autores han señalado (Lipovetsky, 1986; Jameson, 1991; Žižek, 1998; Grüner, 2002), la globalización es un proceso ambiguo que ha dado lugar tanto al surgimiento de las políticas multiculturalistas que buscan promover la recuperación y reconocimiento de las prácticas y valores culturales de las minorías, como al afianzamiento de las políticas neoliberales, que reproducen la desigualdad social, el individualismo, el achatamiento de las diferencias y nuevos modos de normalización (Citro *et al.*, 2011).

Dentro del amplio abanico de lo que en términos weberianos podríamos llamar los “bienes corporales” del mercado cultural contemporáneo, se han globalizado prácticas que se dirigen a la búsqueda de un bienestar “integral” de la persona (Citro y Aschieri, 2015). De éstas, sin lugar a dudas, las ampliamente difundidas técnicas corporales de raigambre oriental ocupan un lugar destacado.

Si bien desde la antigüedad los occidentales se interesaron por las espiritualidades orientales, en el pasado esto se limitaba a un pequeño número de individuos, especialmente élites cultivadas y viajeros. Es en el siglo XX, especialmente a partir de los movimientos contraculturales de los

60' que dicho proceso se dio de modo masivo, alcanzando a vastos sectores de la población (Bergel, 2015; Carozzi, 2000; Gasquet, 2015; D'Angelo, 2018; Saizar, 2015, 2018).

Tomando como punto de partida los procesos contraculturales norteamericanos y europeos de fines de los 60, Colin Campbell (1997) explica este fenómeno hablando de una “orientalización de occidente” que da cuenta del arribo masivo al campo religioso occidental de saberes y prácticas de origen oriental (Carozzi, 2000; GraceDiem y Lewis, 1992). No obstante, siguiendo a Silva da Silveira (2005) y, consideramos que debe tenerse en cuenta un proceso paralelo y complementario a éste, lo que Viotti y Funes (2015, p. 26) denominan la “occidentalización de oriente”, apreciaciones que enfatizan la bidireccionalidad en las relaciones Occidente-Oriente que se ponen en juego en la globalización religiosa y que destacan las hibridaciones mutuas.

Asimismo, para pensar los procesos de globalización religiosa desde una perspectiva corporal, Thomas Csordas argumentó que ciertas expresiones religiosas “viajan mejor” que otras, para lo cual reconoció dos aspectos en ellas. Uno es lo que llamó *portable practices*, prácticas “que pueden ser fácilmente adquiridas, requieren un conocimiento esotérico o parafernalia relativamente escaso, no son llevadas a cabo como propiedad de, o vinculadas necesariamente a, un contexto cultural específico y pueden ser actuadas sin compromiso a un aparato ideológico o institucional elaborado” (Csordas, 2007, p. 261). El yoga a juicio de este autor es uno de los ejemplos más claros de *portable practice*, en tanto práctica corporal fácilmente escindible de su bagaje doctrinal hindú.

Así, como dijimos al principio de esta presentación, la globalización pone en marcha nuevos (y reactualiza viejos) modos de dominación y exclusión. No obstante, como reconocen muchos autores, como tendencia opuesta y complementaria, en su dispersión global muchas “técnicas corporales” (Mauss, 1979) constituyen experiencias alternativas a las “concepciones ideológicas hegemónicas de la

modernidad occidental” que promueven nuevas formas de subjetivación (Citro *et al.*, 2011, p. 105). Como señalan María Inés Landa y Ana Lúcia de Castro (2016), si bien, por un lado, el capitalismo global impone la regulación y el gobierno de las conductas, al mismo tiempo existen prácticas mediante las cuales los sujetos negocian estas formas corporales resignificando y apropiándose de las tecnologías en cuestión, reinventando sus usos y habilitando espacios para la emergencia de “puntos de fuga” y “contraconductas” en la matriz de poder que dichos dispositivos trazan.

Así, sin desconocer estos constreñimientos sociales que remiten a las relaciones de poder en el marco de los procesos de globalización, deseamos examinar los “puntos de fuga” que se dan en ellos. En esta dirección en esta presentación nos vamos a ocupar de las tecnologías corporales que provenientes originariamente del hinduismo y el budismo zen son practicadas en Argentina por, respectivamente, los grupos Sai Baba y Zendo Betania.

Los datos en los que nos basamos en este trabajo proceden de la investigación etnográfica que hemos realizado en Capital Federal y Gran Buenos Aires con grupos Sai Baba entre 2006 y 2010, en el contexto de nuestra investigación doctoral y de la que llevamos a cabo con grupos Zendo Betania entre 2013 y 2016.

El movimiento Sai Baba y la escuela Zendo Betania

Sathya Sai Baba (1926-2011), nacido y fallecido en el pequeño pueblo de Puttaparthi (Andra Pradesh, sur de la India), fue un líder espiritual que se autoproclamaba un *avatar*, una encarnación divina en la Tierra. Sostenía un discurso ecuménico que rezaba que todas las religiones existentes serían manifestaciones de una misma y única religión, “la Religión del Amor”. El culto Sai Baba experimentó un notable crecimiento a partir de la década de 1960, verificándose una

importante dispersión hacia diferentes países del mundo, inicialmente hacia Europa y Norteamérica. Richard Weiss (2005) ha analizado el proceso de transnacionalización religiosa implicado en el movimiento y la impronta moderna y cosmopolita que éste tiene, lo que a su juicio responde a que tiene lugar especialmente entre los estratos económicos más favorecidos y que operan conforme a una lógica empresarial. Justamente, el ya citado trabajo de Silva da Silveira (2005) toma, entre otros casos, el movimiento Sai Baba para ejemplificar cómo los movimientos neohinduistas son el resultado de un intercambio entre religiosidades orientales y la cultura de los sectores ilustrados de las sociedades occidentales.

La Organización Sri Sathya Sai Baba se establece oficialmente en Argentina en 1982 cuando Mónica, a su regreso de un viaje al templo de Sai, funda el primer Centro Sai en la Ciudad de Buenos Aires (siendo uno de los primeros en Latinoamérica). En la actualidad, existen más de 30 centros distribuidos en todo el país. Sus actividades se concentran principalmente en la promoción de diversas prácticas espirituales devocionales (*bhakti*), el estudio (*jñāna*) de textos sagrados y actividades de ayuda social llamadas *narayanaseva* (servicio desinteresado al prójimo), así como la difusión del mensaje ecuménico de amor de Sai Baba.

Zendo Betania se remonta al sacerdote jesuita alemán Hugo Enomiya-Lassalle (1898-1990). Enviado en 1929 como misionero a Tokio (Japón) y debido a que su tarea no tuvo mucho éxito, se propuso comprender la mentalidad japonesa, por lo cual comenzó a estudiar y practicar el budismo hasta obtener finalmente el reconocimiento como maestro zen. Según cuenta el propio Enomiya-Lassalle, por la práctica del *zazen* (meditación zen) no comprendió mejor a los japoneses, pero sí al cristianismo. A partir de 1968, en el marco del denominado “*zen boom*” (Carini, 2012) viajó anualmente a varios lugares de Europa a dar cursos sobre el zen, entre ellos España. En este país, la monja Ana María Schlüter Rodés (1935-presente), perteneciente a la

congregación católica “mujeres de Betania”, ofició repetidamente como su intérprete y asistente. Interesada por esta práctica, viajó repetidas veces a Japón, donde finalmente recibió el reconocimiento como maestra zen. Regresó a España y en 1986 fundó la escuela *Zendo Betania*, nombre en el que confluye su pertenencia a dicha congregación cristiana (que nunca abandonó) y su posterior inmersión en el zen. La escuela llega a la Argentina en 2003 a través de María Celia, una argentina con trayectoria en espacios católicos que desde hace décadas practica también formas de meditación budista y que, encontrándose en España, invitó a un maestro zen de la escuela a nuestro país. A partir de ese año, viaja anualmente a dar talleres y *sesshines* (períodos de meditación intensos y prolongados).

Con respecto a las características sociales de los participantes argentinos de Zendo Betania y el movimiento Sai Baba, desde un punto de vista estrictamente económico pertenecen en gran parte a la clase media y media-alta. Asimismo, teniendo en cuenta los estudios que articulan cultura de clase y religiosidad (Viotti, 2010 y 2011; Carozzi, 2002; Semán, 2003), podemos decir que la gran mayoría se inscribe en una configuración cultural que tiene como valores centrales la educación, la autonomía personal y el holismo, elementos todos ellos organizados en un lenguaje fuertemente psicologizado (Viotti, 2011, p. 8).

Si bien presentan trayectorias, doctrinas y prácticas religiosas diversas, los dos casos que brevemente hemos descripto son ejemplos de los arriba mencionados fenómenos de la transnacionalización de los bienes culturales-corporales movilizadas por el flujo de personas. En ambos casos es evidente el rol clave que la movilidad (viajes) de distintos individuos ha tenido en la gestación y difusión del movimiento. Asimismo, quisiera destacar el hecho de que en ambos casos son mujeres las pioneras de cada movimiento en Argentina.

Uno de los principales atractivos que los movimientos Sai Baba y Zendo Betania presentan para los seguidores argentinos yace en las prácticas corporales rituales que estas expresiones religiosas ofertan. Sobre la práctica ritual de estos grupos y la disciplina que requiere, nos ocuparemos en la siguiente sección focalizándonos en la meditación.

La meditación como “tecnologías del yo”

Las prácticas corporales orientales, entre ellas la meditación, otorgan a la experiencia un lugar central. La “Meditación en la Luz”, tal es el nombre que recibe la práctica en los centros Sai, comienza llevando el foco de la atención al flujo de aire que ingresa y egresa por la nariz mientras se recita un *mantra* específico. Estipula una postura corporal precisa y valora especialmente la inmovilidad ya que, como señalan los practicantes, “la quietud física es absolutamente fundamental para la quietud de la mente”. La práctica consiste esencialmente en la “visualización” interior de lo narrado por el llamado “guía” de la actividad. El contenido de esta narración refiere al recorrido que dentro de nuestro cuerpo realiza la “luz” de una vela, símbolo de la energía divina. El objetivo que persigue la narración de esta “geografía corporal” es llevar la atención consciente a una serie de procesos corporales y se la supone eficaz en el cuerpo en tanto desencadena y cataliza experiencias varias (relajación, armonización, liberación de dolores, etc.).

En Zendo Betania, por su parte, la meditación zen (*zazen*) tal como se practica consiste fundamentalmente en sentarse sobre un *zafu* (almohadón) con la espalda recta y las piernas cruzadas, con las rodillas tocando el suelo. Adoptada esta postura, se fija la vista hacia la pared en un ángulo de 45 grados y se presta atención a la respiración, contando las inspiraciones y expiraciones. Los practicantes

de la escuela, autodefinidos “cristianos”, consideran a esta meditación budista como la técnica corporal más efectiva para profundizar en la experiencia de la fe cristiana.

Ambos casos otorgan, pues, gran importancia a la respiración y a la postura corporal. Por supuesto, sus metodologías son diferentes. Las principales diferencias en torno a la práctica de la meditación radican en el uso o no de *mantras*, la existencia o no de inducción (por visualización u otro medio) y la abundancia o escasez de iconografía sagrada.

No obstante, el primer objetivo que ambas meditaciones persiguen es que las personas presten atención a su cuerpo y que practiquen de una forma determinada. Constituyen, pues, técnicas para inculcar una nueva relación con el cuerpo, una relación que en un primer momento enfatiza el papel del entrenamiento metódico y la conciencia para focalizar en las partes corporales, pero cuyo objetivo a largo plazo es que estos pasos devengan disposiciones prerreflexivas, un *habitus* (Bourdieu, 2007), esto es, por ejemplo, que uno no necesite “pensar” en relajarse sino simplemente hacerlo. Como sintetizara una practicante Sai “meditar es asimilarse a la práctica”. Para lograr esto, las meditaciones proponen una serie de actuaciones (respiraciones, posiciones del cuerpo, sonidos, olores, luces, etc.) que implican un énfasis en lo sensorio-emotivo de cara a transformar la corporalidad y la subjetividad.

Las prácticas meditativas constituyen una tecnología del yo. Precisamente, reconociéndoles un origen oriental, Foucault las describe como:

“Aquellas técnicas que permiten a los individuos efectuar un cierto número de operaciones en sus propios cuerpos, en sus almas, en sus pensamientos, en sus conductas, y ello de un modo tal que los transforme a sí mismos, que los modifique, con el fin de alcanzar un cierto estado de perfección, o de felicidad, o de pureza, o de poder sobrenatural” (Foucault, 1991, p. 36).

Para alcanzar estas metas, este “cultivo de sí” comienza por la corporalidad, razón por la cual “las preocupaciones por el cuerpo adquieren una importancia inmensa” (Foucault, 1991, p. 65). En efecto, como indica la etimología del término ascetismo, *askein* significa “trabajar” (Wacquant, 2006), trabajo que está volcado primeramente sobre el cuerpo. En este sentido, como ya hemos dicho, las meditaciones imponen una postura corporal precisa que involucra un trabajo de progresivo entrenamiento, pero que es necesario adoptar porque juega un importante papel en la promoción de la eficacia ritual. De igual modo, así como imponen un trabajo sobre lo corporal, estas tecnologías también estipulan un dominio de los pensamientos a través de un minucioso examen de sí.

Es importante señalar que el objetivo que persiguen este tipo de prácticas llevadas a cabo en contextos no monásticos, como lo son el movimiento Sai Baba y Zendo Betania, en tanto se trata de individuos que no se retiran de la sociedad civil sino que, por el contrario, participan activamente en ella a través de que lo Weber (1985) denominó “ética intramundana”, no se circunscribe al tiempo ritual, sino que se considera un entrenamiento que paulatinamente debe expandirse a la vida cotidiana en su totalidad. En este sentido, si bien reconocen que es algo muy difícil de lograr, los devotos Sai Baba, por ejemplo, aspiran a alcanzar un estado de “meditación constante”, fuente de una actitud de ecuanimidad y equilibrio que les permita tomar distancia de las experiencias inmediatas de rabia que se suscitan en relaciones con los pares, evitar “enfrascarse” en el dolor o exacerbarse en la alegría al ser conscientes de que ambos tipos de emociones “son pasajeras”, etc.

Las personas entrevistadas de ambos grupos siempre ponderaron positivamente las transformaciones que experimentaron en su vida desde que meditan. Además de referencias a cambios de actitud en las relaciones sociales, también son frecuentes las alusiones a cómo esta práctica modificó la forma que tenían de percibir su cuerpo. De

hecho, muchos reconocieron que en el pasado incluso no le prestaban atención alguna. Esto se traduce para ellos en una mejora de sus funciones: duermen mejor, están más atentos, más saludables, con “más energía”, etc.

Sobre los cambios que promueven en los individuos estas técnicas corporales vamos a profundizar a continuación.

Hábitos corporales, temporalidad alternativa y procesos de subjetivación

Como hemos dicho, estas prácticas buscan promover una transformación integral en la vida de las personas, donde vale enfatizar que son prácticas “disruptivas” de los hábitos corporales cotidianos. En este punto quisiera recuperar las puntualizaciones de Michael Jackson, uno de los pioneros en la reflexión antropológica sobre la corporalidad de la década de los 70. En un trabajo que hoy ya es un clásico dentro de la disciplina, inicia su análisis refiriéndose a su propia experiencia personal, señalando que:

“Hasta la mitad de mi treintena, mi conciencia se extendía por mi cuerpo sólo hasta el punto de sentirme hambriento, experimentar deseo, sentir dolor o cansancio [...] Mi cuerpo entraba y salía de mi conciencia como un extraño; áreas completas de mi ser físico y de mi potencialidad estaban muertas para mí, como habitaciones cerradas bajo llave. Cuando tomé cursos de *hatha yoga* [...] fue como descorrer los cerrojos de una jaula. Por primera vez comencé a vivir mi cuerpo en completa conciencia [...] experimentando el carácter corporizado de mi voluntad y mi conciencia” (Jackson, 2011, p. 59-60).

La importancia de la experiencia en las prácticas orientales, *hatha yoga* en este caso, es lo que llevó al autor a reflexionar sobre “la cuestión de la fuerza pronunciada del hábito, de las actitudes fijas y las disposiciones arraigadas”,

volviéndose claro que los hábitos corporales no pueden ser cambiados solamente por “desear actuar de modos diferentes” (Jackson, 2011, p. 60). Por ello, explica que cambiar un cuerpo de hábitos “nunca puede ser un asunto de ilusiones o intenciones, depende de aprender y practicar nuevas técnicas” (Jackson, 2011, p. 60). Así, enfatiza que:

“Las relaciones habituales o «fijadas» entre ideas, experiencias y prácticas del cuerpo pueden ser rotas. Así, patrones alterados de usos del cuerpo pueden inducir a nuevas experiencias y provocar nuevas ideas, como cuando una regulación y estabilización de la respiración induce a la tranquilidad de la mente, o una postura balanceada encarna una sensación de ecuanimidad” (Jackson, 2011, p. 72).

Recuperando éste y otros desarrollos, Citro *et al.* señalan que en el aprendizaje de técnicas que involucran experiencias alternativas a prácticas y concepciones hegemónicas de la modernidad occidental, “los *performers* son confrontados con usos y representaciones del cuerpo que difieren de sus propios *habitus*, proponiéndoles nuevas prácticas de subjetivación” (2011, p. 124).

Profundizando en estas cuestiones, basándose en sus estudios sobre el taoísmo y el budismo tibetano en Brasil, el antropólogo José Bizerril (2013, p. 184) recupera los trabajos de Rose (2011) y propone comprender a los sistemas religiosos como tecnologías de subjetivación, en tanto organizan de un modo específico la relación consigo mismo y con los demás. Estas tecnologías incluyen: maneras de prestar atención a la vida cotidiana y evaluarla éticamente, criterios para dar sentido a la propia experiencia, así como técnicas corporales que enseñan a habitar el mundo de una forma característica, aspectos que consolidarían un tipo de subjetividad particular. Y en el contexto actual de dispersión de las prácticas religiosas producto de la globalización, a juicio de Bizerril las tecnologías religiosas orientales implican concepciones de persona y formas de vida que contrastan con las del sujeto moderno. Estas técnicas les

proporcionan a los individuos de las sociedades occidentales, alternativas a las subjetividades hegemónicas del capitalismo contemporáneo “mediante el establecimiento de un nuevo tipo de relación entre el cuerpo y el mundo” (Bizerril, 2013, p. 185), experiencias que cuestionan especialmente la distinción dualista cuerpo-mente y la aguda separación con el entorno y los otros seres vivos.

También en los casos Sai Baba y Zendo Betania, la incursión en estas técnicas corporales promueven formas nuevas de subjetivación al transformar los regímenes de corporeidad de los individuos. En efecto, la práctica sostenida de estas tecnologías religiosas modifica las disposiciones y aptitudes subjetivo-corporales de los practicantes.

En la constitución de estas nuevas vivencias, creemos que un factor operante muy importante es el tipo de experiencia temporal que este tipo de técnicas meditativas promueve. Consideremos por un momento la experiencia predominante que, según Lipovetsky (1986), domina en nuestras sociedades actuales “posmodernas”. El autor sostiene que la preocupación mercantil por la propia corporeidad y el *self*, el “culto al cuerpo” y a la propia persona (narcisismo) “reduce la dependencia del Yo hacia los otros” (Lipovetsky, 1986, p. 58). En este contexto, el individuo es lábil y queda “abandonado al vértigo de su autoseducción (Lipovetsky, 1986, p. 61)”. La referencia al vértigo no es casual, en tanto remite a la aceleración de las experimentaciones a las que actualmente estamos expuestos. Por ello reconoce que “a través del exceso de imágenes y de su celeridad se realiza la personalización” (Lipovetsky, 1986, p. 74).¹ Aquí se hace eco de los desarrollos de Paul Virilio, para quien la vida actual está organizada por la velocidad. Permítaseme ahondar en este último punto.

¹ Para Lipovetsky la “personalización” es la forma que en la posmodernidad adquiere el proceso de normalización social, y que opera no ya a través de reglas rígidas y estandarizadas sino flexibles y adaptadas a cada caso.

Para reflexionar sobre la experiencia que los seres humanos tenemos en las ciudades actuales, el urbanista francés construyó una teoría de la velocidad a la que llamó “dromología”, del griego *dromos*, que significa “acción de correr”. Según su propuesta, en la actualidad las relaciones con los otros y con el entorno están dramáticamente mediadas por las nuevas tecnologías y su creciente velocidad. En este sentido, el autor puntualiza que “el desarrollo de altas velocidades técnicas dará por resultado la desaparición de la conciencia en cuanto percepción directa de los fenómenos que nos informan sobre nuestra propia existencia” (Virilio, 1988, p. 120). En otro trabajo, profundiza sobre esta última cuestión remitiendo a la dimensión corporal de ello. Así, luego de señalar que “la cuestión de la telepresencia deslocaliza la posición, la situación del cuerpo”, (Virilio, 1997, p. 46) hace un llamado a que “no podemos perder indefinidamente la relación con el cuerpo, es decir, con la corporeidad física, por no decir fisiológica, y no podemos permitirnos perder la relación del cuerpo con el mundo por culpa de la teletransmisión” (Virilio, 1997, p. 50). Así, en el contexto actual de hiper-velocidad, para el individuo sería imposible detenerse y hacer una pausa para registrar la propia vivencia y la relación con el mundo.

Este tipo de experiencias de celeridad y borramiento de la vivencia corporal interna es el tipo de vivencia hegemónica de las grandes metrópolis como Ciudad de Buenos Aires. De aquí proceden la mayoría de las personas de los grupos investigados, individuos que dicen llevar un “ritmo” de vida bastante “acelerado”. Precisamente, en nuestra investigación pudimos constatar que los practicantes valoraron como uno de los rasgos más positivos de las técnicas meditativas el hecho de que rompen con el frenesí “alocado” de la vida diaria. En este sentido, el estado de “ecuanimidad” que brinda la meditación es apreciado por la actitud de “serenidad” que otorga, permitiendo enfrenar de otro modo el ajeteo diario.

Por ejemplo, el mentor de la escuela Zendo Betania señalaba:

“Seguramente nunca ha existido en Occidente un ansia tan grande de meditación como en la actualidad [...] el hombre busca antidotos contra el peligro que le acecha de ser arrollado por el torbellino de la vida moderna tecnificada; o, en el caso de sentirse ya arrebatado por él, espera encontrar un medio para volver a sanar psíquicamente” (Enomiya-Lasalle, 1981, p. 7).

Más allá de las metas espirituales más sublimes que se persiguen al practicar la meditación, dichas técnicas son practicadas por los agentes también, y muchas veces en primer lugar, como medios para sofrenar la celeridad de la mente, la cual deviene una metáfora de la vida cotidiana. Y, efectivamente, el ejercicio de la meditación en los grupos Sai Baba y Zendo Betania promueve modos alternativos de subjetivación al suscitar experiencias de “aquietamiento” que contrastan marcadamente con el ritmo vertiginoso de la vida moderna. Como señaláramos en un trabajo anterior (Lewin y Puglisi, 2012), al examinar comparativamente las técnicas del *Tai Chi Chuan* y la meditación Sai, juzgamos que confrontan esta lógica temporal a partir de la búsqueda de un tiempo y un ritmo internos no hegemónicos,² de una “temporalidad otra”.

Este proceso de ralentización tiene como principal protagonista a la corporalidad, porque a través de dichas prácticas se opera una relocalización de la experiencia “en” lo corporal, tendencia que confronta con la pérdida de la “relación con el cuerpo propio” que sería característica de nuestras sociedades según Virilio. En efecto, como hemos visto, estas técnicas incrementan y promueven la atención

² Lipovetsky inscribe las prácticas orientales llegadas a occidente en el campo de una cultura “psi” posmoderna y narcisista (1986:53), por lo cual serían finalmente absorbidas por la lógica hegemónica. Por el contrario, nosotros consideramos que poseen, si bien puntual, un carácter contrahegemónico.

al cuerpo, especialmente a patrones profundos de interioridad, a la escucha sutil de las funciones orgánicas y al diálogo con lo corporal.

Asimismo, destacan la importancia de la relación con el otro. Al respecto, vale decir que en ambos grupos se enfatiza incansablemente que la práctica colectiva de la meditación es altamente más efectiva, y por ello más valorada, que la práctica en solitario. Se aducen para ello principalmente razones de orden “energético”. Los practicantes “sienten” lo que pasa en el entorno, se “ajustan” al movimiento del grupo, “sintonizan” con el ambiente y finalmente se benefician de la “energía colectiva” que afirman experimentar a través de calores, escalofríos, movimientos involuntarios del cuerpo, etc. Así, estas prácticas involucran también prestar atención a la relación corporal con los otros—recuperando la dimensión del otro, perdida según Lipovetsky en nuestras sociedades actuales— ya que, como señala Csordas (2011), la atención “al” cuerpo se hace “con” el cuerpo inmerso ineludiblemente en un mundo cohabitado con otros cuerpos. Estas prácticas, como hemos visto, están pautadas y estructuradas por el grupo, por lo cual constituyen, y generan en los actores, específicos modos somáticos de atención, es decir “modos culturalmente elaborados de prestar atención a, y con, el propio cuerpo, en entornos que incluyen la presencia corporizada de otros” (Csordas, 2011, p. 87).

En el proceso de relocalización “en” la corporalidad, tomada nuevamente como “centro” de la experiencia, ambas meditaciones atribuyen un rol fundamental a la respiración. Como señalara una practicante Sai (Marina, 65 años), “una característica importante de la respiración es que nos conecta con el aquí y el ahora”, agregando que “cuando meditamos puede ocurrir que la mente se vuele o disperse, entonces, cuando advertimos esta desconcentración, es la respiración la que nos permite retomar la meditación, ya que nos sitúa de nuevo en el aquí y ahora al concentrarnos en ella”. Efectivamente, tanto el *mantra* SO-HAM entre los Sai, como el conteo de inspiraciones y espiraciones en

Zendo Betania, son modos de recolocarnos en la experiencia corporal inmediata a través de centrar la atención en el acto respiratorio.

De este modo, si para la cultura occidental contemporánea la respiración es una función enteramente fisiológica que corre acelerada y sin conciencia de sí (lo cual constituye un ejemplo, tal vez el más medular, del flujo incesante e irrefrenable de la vida actual), los ejemplos aquí presentados ofrecen un contrapunto. En un mundo que no se detiene un instante, estas prácticas invitan a una pausa y a tomarse un “respiro”.

Consideramos, pues, que constituyen una oposición, puntual por cierto, al “vértigo” de la vida posmoderna en tanto que prácticas que se oponen al ritmo corporal hegemónico. Así, frente a la violencia de un mundo veloz y desencarnado, entendemos que estas prácticas se presentan con la intención de revertir la atención al cuerpo, y permitirían reapropiarlo como medio intersubjetivo para la posibilidad del diálogo con los otros; haciendo posible confrontar el frenesí con la calma, el pensamiento con la respiración.

Conclusiones

Hemos señalado al principio de esta presentación que los grupos religiosos, al inscribirse en el contexto local argentino, lo hacen conforme a una matriz social preexistente que valora lo “blanco”, el “control del cuerpo”, el saber filosófico “elaborado” y lo “católico”. Vimos como, en función de estos condicionamientos, las manifestaciones religiosas orientales se ubicarían en una mejor posición que lo “afro” y lo “indígena”.

Inscriptos en este contexto nacional, enfatizamos que, si bien con sus metodologías específicas, las técnicas corporales rituales de los grupos Sai Baba y Zendo Betania modifican en una dirección similar la dimensión sensorio-

práctica del cuerpo, lo que Michel Bernard (1980) llama el “esquema corporal”. Señalamos aquí que estos cambios promueven modalidades alternativas de subjetivación que confrontan aspectos dominantes de la cultura argentina contemporánea. Específicamente, consideramos que dichas prácticas rituales operan una ruptura de la experiencia corporal habitual —experiencias novedosas que se dan inicialmente en el ámbito ritual, pero que se buscan extender progresivamente a la cotidianidad entera del individuo—, vivencias que instituyen otro modo de percibir la propia corporalidad y educan al cuerpo en otro ritmo temporal. De este modo, estas experiencias confrontan con sentidos y valores —como el dualismo cuerpo-espíritu— que, si bien cada vez más son interpelados por diversos sectores sociales, aún hoy continúan siendo hegemónicos en nuestra sociedad. Como hemos dicho, estas experiencias se encaminan a una vivencia más “holista” de la persona que destaca los vínculos entre lo corporal y lo espiritual y las profundas conexiones con los otros y con el entorno.

Bibliografía

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Appadurai, A. (1991). “Global Ethnoscapes: notes and queries for a transnational anthropology”. En Richard Fox (org.), *Recapturing Anthropology: Working in the present*, pp. 191-210. Santa Fe: School of American Research Press.
- Bergel, M. (2015). *El Oriente desplazado. Los intelectuales y los orígenes del tercermundismo en la Argentina*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bernard, M. (1980). *El cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.

- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Bizerril, J. (2013). "Religión y modos de subjetivación en el mundo globalizado". En *Nómadas*, 39, pp. 181-195.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Briones, C. (2005). "Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En Claudia Briones (comp.), *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, pp. 11-43. Buenos Aires: Antropofagia.
- Campbell, C. (1997). "A orientação do ocidente: reflexões sobre uma nova teodicéia para um novo milênio". En *Religião e Sociedade*, 18 (1), pp. 5-22.
- Carini, C. (2012). *Etnografía del budismo zen argentino: rituales, cosmovisión e identidad*. Tesis de Doctorado en Ciencias Naturales, Facultad de Ciencias Naturales y Museo de La Plata.
- Carozzi, M. J. (2000). *Nueva Era y terapias alternativas. Construyendo significados en el discurso y la interacción*. Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Católica Argentina.
- Carozzi, M. J. (2002). "Ready to Move Along. The Sacralisation of Disembedding in the New Age Movement and The Alternative Circuit in Buenos Aires". En *Civilizations*, 51, pp. 139-154.
- Castro, A. L. (2007). *Culto aocorpo e sociedade: mídia, estilos de vida e cultura de consumo*. San Pablo: AnnaBlume.
- Citro, S. y Aschieri, P. (2015). "El cuerpo, modelo para (re)armar: Cartografía de imágenes y experiencias en los consumos urbanos". En Luis Alberto Quevedo (comp.), *La cultura argentina hoy. Últimas Tendencias*, pp. 319-348). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Citro, S. y Aschieri, P. y Mennelli, Y. (2011). "El multiculturalismo en los cuerpos y las paradojas de la desigualdad poscolonial". En *Boletín de Antropología*, 25 (42), pp. 103-128.

- Csordas, T. (2007). "Modalities of transnational transcendence". En *Anthropological Theory*, 7, pp. 259-272.
- Csordas, T. (2011). "Modos somáticos de atención". En Silvia Citro (comp.), *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*, pp. 83-104. Buenos Aires: Biblos.
- D'angelo, A. (2018). De swamis a gurúes. Una genealogía histórica de los tipos de yoga practicados en Argentina: entre el neo-hinduismo y la Nueva Era. *Sociedad y religion*, 28 (49), 101-134.
- Enomiya-Lasalle, H. (1981). *La meditación: camino para la experiencia de Dios*. Santander: Sal Terrae.
- Featherstone, M. (2000). *Cultura de consumo y posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Frigerio, A. (2002). "Outside the nation, outside the diaspora: Accomodating race and religion in argentina". *Sociology of Religion*, 63, 3, pp. 291-315.
- Gasquet, A. (2015). *El llamado de Oriente. Historia cultural del orientalismo argentino (1900-1950)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Grace Diem, A. y Lewis, J. (1992). "Imagining India: The influence of Hinduism on the New Age Movement". En James Lewis y Gordon Melton (eds.), *Perspectives on the New Age*, pp. 49-63. Albany State: University of New York.
- Grüner, Eduardo. (2002). *El fin de las pequeñas historias. De los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico*. Buenos Aires: Norma.
- Jackson, M. (2011). "Conocimiento del cuerpo". En Silvia Citro (comp.), *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*, pp. 59-82. Buenos Aires: Biblos.
- Jameson, F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- Landa, M. I. (2009). "Subjetividades y consumos corporales: un análisis de la práctica del *Fitness*". En *Razón y Palabra*, 69, sin paginación.

- Landa, M. I. (2016). "Fitness-management: el conflictivo devenir de una cultura empresarial". En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38 (1), pp. 18-25.
- Landa, M. I. y Castro, A. L. (2016). Editorial al Dossier. *Astrolabio*, pp. 1-4, 2016.
- Lewin, G. y Puglisi, R. (2012). "Acelerados en calma. Un análisis comparativo del Tai Chi y las técnicas meditativas Sai Baba en el contexto posmoderno". En Silvia Citro y Patricia Aschieri (coords.), *Cuerpos enmovimiento. Antropología de y desde las danzas*, pp. 253-263. Buenos Aires: Biblos.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Mauss, M. (1979). "Las técnicas del cuerpo". En *Sociología y Antropología*, pp. 337-356. Madrid: Tecnos.
- Rose, N. (2011). *Inventando nossosselfs: psicología, poder e subjetividade*. Petrópolis: Vozes.
- Saizar, M. (2015). El hinduismo en Argentina. Más allá de hippies y globalizados. *Mitológicas*, XXX, pp. 62-75.
- Saizar, M. (2018). Between tradition and change: appropriation dynamics and integration processes of Hinduism in Argentina. *International Journal of Latin American Religions*, pp. 1-14.
- Scribano, A. (2013). "Con el sudor de tu frente: una sociología de los cuerpos/emociones en Marx desde la comida y el hambre". En *Horizontes*, 1 (2), pp. 78-85.
- Segato, R. (1999). "Alteridades históricas/Identidades políticas: una crítica a las certezas del pluralismo global". En *Anuario Antropológico*, 97, pp. 161-196.
- Semán, P. (2003). "Notas sobre pulsação entre Pentecostes e Babel. O caso de Paulo Coelho e seusleitores". En OtavioVelho (ed.), *Circuitos infinitos. Comparações e religiões no Brasil, Argentina, Portugal, Franca e Grã-Bretanha*, pp. 129-157. São Paulo: Attar/CNPq.
- Silva da Silveira, M. (2005). "New Age& Neo-Hinduismo: umavia de mão dupla nasrelaçõesculturais entre Ocidente e Oriente". En *Ciencias Sociales y Religión*, 7 (7), pp. 73-101.

- Viotti, N. (2010). “El lugar de la creencia y la transformación religiosa en las clases medias de Buenos Aires”. En *Apuntes de Investigación del CECyP*, 18, pp. 39-68.
- Viotti, N. (2011). “La literatura sobre las nuevas religiosidades en las clases medias urbanas. Una mirada desde Argentina”. En *Cultura y Religión*, 5 (1), pp. 4-17.
- Viotti, N. (2015). “El affaire RaviShankar. Neo-hinduismo y medios de comunicación en Argentina”. En *Sociedad y Religión*, 43 (25), pp. 13-46.
- Viotti, N. y Funes, M. (2015). “La política de la Nueva Era: el arte de vivir en Argentina”. En *Debates do NER*, 16 (28), pp. 17-37.
- Virilio, P. (1988). *Estética de la desaparición*. Barcelona: Anagrama.
- Virilio, P. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Cátedra.
- Wacquant, L. (2006). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Weber, M. (1985). “Psicología social de las grandes religiones” y “Negaciones religiosas del mundo y sus orientaciones”. En *Ensayos de Sociología Contemporánea II*, pp. 7-53 y 82-132. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Weiss, R. (2005). “The Global Guru: Sai Baba and the Miracle of the Modern”. En *New Zealand Journal of Asian Studies*, 7, pp. 5-19.
- Wright, P. (2008). “Las religiones periféricas y la etnografía de la modernidad latinoamericana como un desafío a las ciencias de la religión”. En *Caminhos*, 6 (1), pp. 83-99.
- Žižek, S. (1998). “Multiculturalismo o la lógica del capitalismo multinacional”. En Fredric Jameson y Slavoj Žižek, *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, pp. 137-188. Buenos Aires: Paidós.

Sobre las autoras y los autores

Néstor Artiñano

Licenciado, Magíster y Doctor en Trabajo Social por la UNLP. Profesor Titular Ordinario en la cátedra Teorías de la Cultura y Antropologías de las Sociedades Contemporáneas, en la Facultad de Trabajo Social (UNLP). Profesor del Seminario “Sociología de las violencias interpersonales y de género”, en la Especialización en abordaje de las violencias interpersonales y de género, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP). Integra el Área de Género y Diversidad Sexual (LECyS-FTS-UNLP). Integró el equipo que elaboró la *Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar* (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires-UNICEF, 2014). Ha publicado *Masculinidades incómodas: jóvenes, género y pobreza* (2015) y *Masculinidades trágicas. Violencia y abuso sexual en el ámbito familiar* (2018). Actualmente se desempeña como Decano de la Facultad de Trabajo Social (UNLP).

Yamila Balbuena

Es feminista, docente, extensionista e investigadora. Dicta clases de historia, historiografía y feminismo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de Educación y en la Universidad Nacional de Quilmes. Miembro Investigadora del Centro de Investigaciones Socio-históricas (IdICHS-CONICET), actualmente es Integrante del Proyecto “*Feminismos contemporáneos y TICs. Modalidades de apropiación de tecnologías de comunicación e información por parte de grupos feministas de Argentina*”. Es también Coordinadora del área de Conocimientos Generales de PEPAM (UNLP).

Camila Bejarano Petersen

Docente e investigadora de la Facultad de Bellas Artes (UNLP) y del Área de Crítica de Arte (UNA). Es realizadora audiovisual. En el 2014 concluyó su primer documental de largometraje *Creo escuchar, una historia posible de Sanampay*. Desde el 2010 dirige el taller de cine para chicos Globo Rojo (proyecto de extensión de la UNLP), desarrollando en la actualidad un mapa interactivo de Tolosa. Becaria de la SCyT (UNLP) y en el 2013-2014 obtuvo la Beca Profite (Ministerio de Educación de la Nación). Ha participado en actividades académicas y artísticas en el país y en el extranjero. Ha participado en publicaciones locales y extranjeras.

Daiana Bruzzone

Doctora en Comunicación. Docente e Investigadora del Instituto Aníbal Ford. Profesora Adjunta Ordinaria de la Cátedra Prácticas Corporales y Subjetividad. Secretaria de Investigación de la FPyCS-UNLP y Secretaria Académica de la Especialización en Comunicación y Juventudes. Miembro del Observatorio de Jóvenes Comunicación y Medios, y del Grupo de Trabajo CLACSO sobre Comunicación, Política y Ciudadanía en América Latina. Docente del doctorado en Comunicación (UFRO-Chile). Entre sus publicaciones se destacan: “¿Todos duros? Reflexiones y agenda de la relación medios de comunicación-drogas-juventudes Los cuerpos de los medios”, “Los cuerpos de los medios” y “Cartografías y políticas de comunicación en América Latina y el Caribe”.

Gabriel Cachorro

Profesor en Educación Física por la UNLP. Magister en Desarrollo Educativo. Línea Prácticas Curriculares en la Formación Docente por la Universidad Pedagógica Nacional de México. Profesor Titular Ordinario en el Seminario de Elaboración de Tesis (FaHCE-UNLP) y de Prácticas Corporales y Subjetividad (FPyCS-UNLP). Docente de

posgrado en la UNLP y la UNQ. Docente investigador categoría II del programa de incentivos. Co-coordinador del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (IdIHCS-UNLP/CONICET). Director del proyecto “*Jóvenes, prácticas corporales espacio público y ciudadanía*”. Autor de varios libros y artículos en revistas académicas nacionales y extranjeras.

Carlos Carballo

Profesor en Educación Física por la UNLP. Magíster en Investigación Educativa (PIIE, UAHC, Chile). Doctorando en Ciencias Sociales (FaHCE-UNLP). Profesor Titular Ordinario en la cátedra Teoría de la Educación Física 2 (FaHCE-UNLP). Investigador categoría II, director de proyectos de investigación desde el año 2001. Primer coordinador y actual miembro del comité asesor del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (IdIHCS-UNLP/CONICET). Autor de *Proponer y negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en la Educación Física* y compilador del *Primer Diccionario Crítico de la Educación Física Académica en Argentina*. Docente de posgrado. Exdirector del PEPAM. Exdirector del Departamento de Educación Física (FaHCE-UNLP). Consejero Académico y Consejero Superior por el claustro de profesores.

Alejandra Ceriani

Doctora en Teoría del Arte y Magíster en Estética y Teoría de las Artes, por la UNLP. Investigadora categoría III, beca por la UNLP para el estudio de las interrelaciones entre las disciplinas del cuerpo y las nuevas mediaciones tecnológicas. Trabaja en instalaciones interactivas con captura óptica de movimiento: Proyecto Speakinteractive; así como en otras colaboraciones escénicas. Tiene varios trabajos y publicaciones sobre Danza performance y tecnología. Dicta seminarios en UNLP, UNA, y UNTREF. Ha participado de

numerosas publicaciones en diversos medios nacionales e internacionales. Coordina y dirige la Cátedra Libre Educación y Mediación Digital en Danza y Performance (UNLP).

Flavia Costa

Doctora en Ciencias Sociales y Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la UBA. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Instituto de Altos Estudios Sociales. Miembro del grupo editor de la revista *Artefacto*. Pensamientos sobre la técnica, así como del colectivo Ludion-Exploratorio Latinoamericano de poéticas/políticas tecnológicas. Se desempeña como docente en la UBA desde 1995 y desde hace más de una década ha sido una de las traductoras de la obra de Giorgio Agamben al castellano. Su último libro publicado es *La salud inalcanzable. Biopolítica molecular y medicalización de la vida cotidiana*, junto a Pablo Rodríguez.

Verónica Cruz

Doctora y Magíster en Trabajo Social por la UNLP. Especialista en Docencia Universitaria. Docente e Investigadora en la Facultad de Trabajo Social en la UNLP y en la UNPE. Prosecretaria de Derechos Humanos de la UNLP desde 2014 a la fecha. En su trayectoria profesional se desempeñó como Trabajadora Social en instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires, y en el equipo de la Secretaría de Derechos Humanos de SUTEBA durante más de 10 años.

Fabián Amílcar De Marziani

Profesor en Educación Física y Magíster en Deporte por la UNLP. Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario de la cátedra Educación Física 2 (FaHCE-UNLP). Miembro del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (IdIHCS-

UNLP/CONICET). Actualmente integra el proyecto de investigación *“Educación física y escuela: ¿qué enseña la educación física en perspectiva de profesores y alumnos? Homogeneidades, diversidades, alternancias y continuidades”* (Segunda parte) (2018-2019). Miembro de comisiones asesoras de concurso de grado y de posgrado convocado por la UNLP. Autor de trabajos referidos a educación física escolar, deporte, identidad disciplinar en revistas de Educación Física. Profesor en cursos y seminarios organizados por instituciones de la provincia de Buenos Aires y la UNLP. Ha dictado cursos de capacitación y de posgrado. Ponente y coordinador de paneles en eventos nacionales e internacionales sobre educación física, educación e investigación.

Nancy Díaz Larrañaga

Licenciada en Comunicación Social por la UNLP. Magíster en Comunicación en la Universidad Iberoamericana de México. Docente en las Universidades Nacionales de La Plata, Rosario y Quilmes, dictando cursos de grado y posgrado. Investigadora categoría II, actualmente codirige el Programa de Investigación *“Tecnologías digitales, educación y comunicación. Perspectivas discursivas, sociales y culturales”* y es la coordinadora general del programa de Extensión *“Comunicación, participación y ciudadanía”* en la UNQ. Ha dirigido y participado en diversos proyectos de investigación sobre comunicación y cultura. Ha publicado libros, capítulos de libros y numerosos artículos en revistas. Ha dictado charlas y conferencias en congresos y seminarios nacionales e internacionales. Se desempeñó como jurado de tesis y concursos académicos y evaluador de proyectos de investigación. Actualmente es Secretaria de Posgrado de la UNQ.

Lía Gómez

Doctora en Comunicación y Licenciada en Comunicación Social y Periodismo por la UNLP. Secretaria de Posgrado de la FPyCS-UNLP. Docente en grado y posgrado de dicha casa de estudios. Es investigadora del Programa en Comunicación y Arte y se desempeña como Secretaria Académica de la Especialización en Gestión de Medios Audiovisuales. Coordinadora del Grupo de Trabajo CLACSO en Arte y Política. Además, en la Universidad Nacional de Quilmes es docente en grado y posgrado e investigadora del Programa Tecnologías digitales educación y comunicación. Coordinadora académica de la Maestría en Comunicación Digital Audiovisual y la Especialización en Comunicación Digital Audiovisual de esa universidad. Dirige el FESAALP (festival de cine latinoamericano de la plata) y es crítica cultural en Radio Universidad y TV universidad.

Martín González Frígoli

Doctor en Comunicación Social por la UNLP. Se especializa en comunicación interna y comunicación digital. Profesor Titular de Gestión de la comunicación digital y del Taller de producción de mensajes (FPyCS-UNLP). Dirige la Especialización en Comunicación Digital. Director de consultoría y metodologías de la consultora AB Comunicaciones. Autor de *“Conversaciones: La gestión del diálogo en organizaciones desafiantes”* (2014), *“Comunicación Interna: claves para un plan exitoso”* (2009) y *“Jóvenes y TICs. Nuevos modos de socialización en Internet. Cuestiones de la sociedad de la información, sociedad de la comunicación y sociedad del conocimiento. Viejas y nuevas tecnologías”* (2011). Dirige Proyectos Promocionales de Investigación y Desarrollo e integra Proyectos de investigación y extensión en la FPyCS-UNLP vinculados a tecnologías y narrativas digitales.

Sandra Lea Katz

Profesora en Educación Física y Licenciada en Psicología por la UNLP. Diplomatura en gerencia social y políticas de discapacidad, OEA-Flacso. Doctorando en Ciencias Sociales (UNLP). Profesora Adjunta Ordinaria de la cátedra Didáctica para la integración en Educación Física y Titular del seminario Discapacidad: un enfoque interdisciplinario (UNLP). Investigadora y Extensionista. Trabaja en el campo de la Discapacidad desde 1980. Responsable de la Dirección de Inclusión, Discapacidad y DDHH de la UNLP. Integrante del Comité Técnico de la Red Interuniversitaria de Discapacidad de Argentina. Coordinadora de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos desde 2009 hasta la actualidad.

Martín Legarralde

Profesor y Doctor en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO-Argentina). Profesor Adjunto Ordinario en la cátedra Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (FaHCE-UNLP). Director del Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Participa en trabajos de investigación vinculados a temáticas de educación y memoria, educación e historia reciente, política educativa e historia de la educación. Ha publicado en diversos libros y numerosos artículos en revistas especializadas.

Ana Sabrina Mora

Licenciada en Antropología y Doctora en Ciencias Naturales (orientación antropología) por la UNLP. Es investigadora del CONICET con lugar de trabajo en el CICES (IdIHCS-UNLP/CONICET), y docente en la FCNyM-UNLP. En su tesis doctoral analizó los procesos de formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal. Actualmente realiza trabajo de campo etnográfico.

co con jóvenes raperos/as y bailarines/as de break-dance. Dirige el proyecto “*Cuerpo, afecto y performatividad en prácticas artísticas contemporáneas*”.

Leonardo Murolo

Doctor en Comunicación por la UNLP y Licenciado en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Quilmes. Dirige la Licenciatura en Comunicación Social (UNQ) y el proyecto de investigación “*Nuevas pantallas: usos y narrativas de las tecnologías de la comunicación digital*”. Profesor en grado y posgrado de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata y de la Universidad Nacional de Quilmes.

Julieta Párraga

Licenciada en Comunicación Social por la UNLP. Se especializa en comunicación digital y comunicación política. Dicta el Taller de Producción de Contenidos y Narrativas Digitales y Periodismo Digital y Nuevos Medios en la FPyCS-UNLP. Participó de la publicación del cuaderno de cátedra “*Gestión de la comunicación digital. Miradas, procesos y desafíos*” (2016), publicó las ponencias “*La concepción de la tecnología por parte del partido de gobierno*” (2017) y “*Narrativas en Internet. El caso de influencers en Instagram y YouTube: entre el Mercado y las hegemonías alternativas*” (2018). Integrante de Proyectos de Investigación y de extensión en la FPyCS-UNLP, vinculados a tecnologías y narrativas digitales.

Rodolfo Puglisi

Licenciado y Doctor en Antropología por la UBA. Investigador del CONICET. Docente en la UNLP. Se desempeña en el campo de la antropología de la religión, investigando especialmente las prácticas y representaciones corpo-

rales de grupos religiosos, así como más recientemente ha comenzado a analizar la dimensión material del fenómeno religioso.

Oswaldo Omar Ron

Doctor en Ciencias Sociales y Profesor en Educación Física por la UNLP. Profesor Titular Ordinario en Educación Física 2 (FaHCE-UNLP). Profesor de Seminarios “Elaboración de Proyectos de Investigación en Educación Física” y “Educación Física y deportes: campos, actores e instituciones” (FaHCE-UNLP). Coordinador del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física, (IdIHCS/UNLP-Conicet). Director del proyecto de investigación *“Educación física y escuela: ¿qué enseña la educación física en perspectiva de profesores y alumnos? Homogeneidades, diversidades, alternancias y continuidades”* (Segunda parte) y *“¿Los Docentes de Educación Física y su visión acerca de la investigación-reflexión de su propia práctica como superadora de la reproducción cultural?”*. Ha dictado seminarios de posgrado y conferencias en universidades del país y del extranjero. Autor de capítulos de libros y de artículos en revistas científicas de orden nacional e internacional.

Jorge Ricardo Saraví

Doctor en Ciencias de la Educación y Magister en Educación Corporal por la UNLP. Master en Ciencias y Técnicas de las Actividades de Físicas y Deportivas, Universidad Paris V. Licenciado en Actividad Física y Deporte, Universidad de Flores. Profesor en Educación Física, Instituto Superior de Formación Docente N° 22. Profesor Adjunto Ordinario en Educación Física 3 (FaHCE-UNLP). Docente-Investigador Categoría III. Miembro del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (IdIHCS/UNLP-Conicet). Director del proyecto de investigación *“Lógica interna, prácticas corporales y Educación Física”*. Ha dictado

seminarios de posgrado y conferencias en universidades del país y del extranjero. Autor de capítulos de libros y de artículos en revistas científicas de orden nacional e internacional.

Martín Scarnatto

Profesor en Educación Física y Maestrando en Educación por la UNLP. Profesor Adjunto Ordinario en Didáctica Especial 2 y Jefe de Trabajos Prácticos en Didáctica Especial 1 (FaHCE-UNLP). Miembro del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (IdIHCS/UNLP-Conicet). Investigador categoría IV e integrante de proyectos de investigación en temáticas referidas a la enseñanza de la Educación Física Escolar y al estudio de las Prácticas Corporales Urbanas. Autor de capítulos de libros y de artículos en revistas científicas de orden nacional e internacional. Miembro del Proyecto de Extensión "*Hacia la Universidad pública. Aproximaciones para la continuidad de trayectorias educativas*".

Pablo Ariel Scharagrodsky

Doctor en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Master en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO, Argentina). Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación y Profesor en Educación Física por la UNLP. Es docente investigador en la Universidad Nacional de La Plata y en la Universidad de Quilmes. Sus temas de investigación son la historia de la educación, las problemáticas sobre el cuerpo, las pedagogías feministas y los estudios género. Autor de numerosos libros y de artículos en revistas científicas de orden nacional e internacional.

Yamile Socolovsky

Profesora y Licenciada en Filosofía por la UNLP. Docente de Filosofía Política (FaHCE-UNLP). Actualmente directora del Instituto de Estudios y Capacitación y Secretaria de Relaciones Internacionales de CONADU. Secretaria de Formación e Investigación de la mesa nacional de la CTA de lxs Trabajadorxs. Co-autora del libro *“El derecho a la universidad en perspectiva regional”* y autora de los capítulos *“Resistir para seguir construyendo una universidad más democrática”* y *“Algunos desafíos para una reforma democrática de la educación superior en América Latina”*.

Nicolás Welschinger

Doctor en Ciencias Sociales y Licenciado en Sociología de la UNLP. Es Investigador asistente del CONICET (IdHICS/UNLP). Docente de Teoría Social Clásica I del Departamento de Sociología, de la Maestría y el Doctorado en Ciencias Sociales (FaHCE-UNLP). Ha publicado capítulos de libros y artículos en revistas científicas sobre juventudes, nuevas tecnologías, desigualdades y políticas públicas desde un enfoque etnográfico.

Daniel Zambaglione

Magister en Educación Corporal y Doctorando en Comunicación por la UNLP. Profesor Adjunto ordinario en Metodología de la investigación en Educación Física (FaHCE-UNLP). Profesor Titular Ordinario en Historia Social del Deporte cátedra 2 (FPyCS-UNLP). Docente-Investigador del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (IdIHCS-UNLP/CONICET). Presidente de la Red Latinoamericana y Caribeña de Deporte Social para la inclusión. Autor del libro *“El aguante en el cuerpo: construcción de identidad de los hinchas de un club de fútbol argentino”* (2011). Compilador del libro *“La recreación y el deporte social”*

como medios de inclusión. Engranajes de la cultura” (2015). Autor y coautor de varios artículos de revistas y capítulos de libros nacionales e internacionales.

