

# [*sic*]

## TEMÁTICA Y ALCANCE

Literatura del Uruguay. Se publican artículos inéditos y originales que presentan resultados de investigaciones en el campo de los estudios literarios y la didáctica de la literatura. Está dirigida a estudiantes terciarios, docentes, investigadores y profesionales vinculados al área de las letras, las ciencias humanas y la educación. Es de periodicidad cuatrimestral, con publicaciones en abril, agosto y diciembre.

Los trabajos son arbitrados por un Consejo Académico de Lectura, entidad evaluadora externa a la Comisión Directiva y al Consejo Editor.

Está indexada y catalogada en Latindex.

Integra la lista de socios fundadores de AURA  
(Asociación Uruguaya de Revistas Académicas).

palabras clave: revista arbitrada de literatura - aplu - [*sic*].

---

# [sic]

## Revista arbitrada de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay

Año VIII - #21 | Diciembre de 2018

### Comisión Directiva

*Presidente:* Silvia Viroga

*Vicepresidente:* Susana Nieto

*Secretario:* Alejandra Merglen

*Tesorera:* Ángela Sosa

*Vocal:* Alejandra Cañete

### Consejo Editor de la revista [sic]

Coordinadoras y editoras responsables:  
Alejandra Merglen y Alejandra Cañete

Silvia Viroga

Instituto de Profesores "Artigas" (Jubilada)

Consejo de Educación Secundaria (Jubilada)

Inspectora Nacional de Literatura (Jubilada)

Adriana Simioni

Instituto de Profesores "Artigas"

Alejandra Merglen

Consejo de Educación Secundaria

Ángela Sosa

Consejo de Educación Secundaria

Alejandra Cañete

Consejo de Educación Secundaria

Elvira Blanco

Instituto de Profesores "Artigas"

Universidad Católica del Uruguay

### Consejo Académico de Lectura

Alfredo Alzugarat

Leonardo Rossiello

Charles Ricciardi

Carina Blixen

Oscar Brando

Luis Bravo

Margarita Carriquiry

María del Carmen González

Gustavo Martínez

Claudia Pérez

Elena Romiti

Alicia Torres

### Diseño y diagramación

Zonalibro S.A.

### Corrección

María Emilia Souto

### Diseño de logo APLU

Mariana Pérez Balocchi

en base a diseño original de Alicia Cagnasso

**Imagen de portada:** *Ventana abierta*, Juan Gris, 1921.

Revista [sic]. Año VIII. #21 - Diciembre de 2018.

ISSN 1688-938X

Indexada en [latindex.unam.mx](http://latindex.unam.mx)

### APLU

Av. 18 de Julio 1825 ap. 401 C.P. 11.200

Telefax (+598) 2403 6506

[aplu1992@gmail.com](mailto:aplu1992@gmail.com) | [revistaaplu@gmail.com](mailto:revistaaplu@gmail.com)

[www.aplu.org.uy](http://www.aplu.org.uy)

Revista registrada ante el MEC en el Tomo XVI,  
Foja 33 a los efectos del artículo 4 de la Ley N° 16.099.

Impreso y encuadernado en Zonalibro

San Martín 2437 - [zonalibro@adinet.com.uy](mailto:zonalibro@adinet.com.uy)

Depósito Legal N° 362.585 / 13

Edición amparada en el decreto 218/996 (Comisión del Papel)

# Sumario

---

**6. El posicionalismo como problema en la enunciación literaria:**

***Latinoamérica de Calle 13***

*Mariana Cabós Mesa*

**14. Wikipedia en la Educación: Nuevos desafíos para la construcción del conocimiento en el aula de Literatura**

*María Alejandra González Reyes*

**20. La Murga, teatro de carnaval.  
Apuntes para la incorporación a lo teatro-céntrico**

*Daniel Román Quijano Sosa*

**26. Nativos, inmigrantes y exiliados digitales.  
Las TIC en la encrucijada de cambios de paradigmas educativos**

*Néstor Sanguinetti*

**42. El espacio entre el encierro y el exilio:  
escritos de mujeres árabes contemporáneas**

*Andrea Vizcaino*

# Editorial

---

Dada la excelente recepción que tuvo la convocatoria de temática abierta, la presente edición está destinada a los primeros cinco artículos aprobados para su publicación, quedando un corpus similar para la próxima.

Los invitamos a seguir enviando trabajos que aborden la Literatura desde diferentes perspectivas y/o enfoques teóricos, consideramos que es fundamental el aporte que docentes e investigadores pueden realizar a esta publicación. El objetivo de quienes asumimos la enorme responsabilidad de editar [sic] es que esta publicación se convierta en un espacio de intercambio y enriquecimiento colectivo que nos permita conocer nuevas teorías literarias, experiencias didácticas innovadoras, el impacto de la tecnología en el ámbito de la creación y recepción del arte de la palabra, trabajos de

investigación de diversa índole, entre otras tantas posibilidades.

En el primer artículo, Mariana Cabós aborda el concepto de posicionalidad, reflexiona sobre la problematización de dicho concepto y realiza una ejemplificación desde lo latinoamericano en el disco *Entren los que quieran* del dúo puertorriqueño Calle 13. Dicho trabajo lleva como título *El posicionalismo como problema en la enunciación literaria: Latinoamérica de Calle 13*.

En *Wikipedia en la Educación: Nuevos desafíos para la construcción del conocimiento en el aula de Literatura* María Alejandra González Reyes presenta un proyecto impulsado por el Ministerio de Educación y Cultura, en coordinación con el CES y Ceibal que “de la mano de su Director, el Prof. Fernando Da Rosa, ha promovido la utilización de Wikipedia

---

como una herramienta de gran valor pedagógico en el desarrollo de nuevas estrategias didácticas para la apropiación del conocimiento”.

Daniel Román Quijano Sosa en su artículo *La Murga, teatro de carnaval. Apuntes para la incorporación a lo teatro-céntrico* propone considerar a la murga como un subgénero del teatro del carnaval, establecer coincidencias con el género dramático tradicional y otorgarle el lugar que merece “en lo que Marco de Marinis llama “el teatro-céntrico”, es decir toda manifestación teatral que se rige por la academia”.

En *Nativos, inmigrantes y exiliados digitales. Las TIC en la encrucijada de cambios de paradigmas educativos* Néstor Sanguinetti afirma que “la era digital impone otra manera de posicionarnos frente al saber. (...) Este contexto nos obliga a tener una mirada

crítica y actualizada de nuestras prácticas educativas: las TIC ya no pueden ser ignoradas en la tarea docente”. El autor invita a la incorporación de estas nuevas tecnologías a partir de su experiencia docente como generadoras de “nuevos espacios de aprendizaje”.

Andrea Vizcaíno analiza en *El espacio entre el encierro y el exilio: escritos de mujeres árabes contemporáneas* las producciones literarias de mujeres que han vivido la experiencia de ser árabes en occidente y ser mujeres en países árabes. Según la autora, dicho trabajo “busca recuperar el sentido del encierro y del exilio en los textos de autoras como Hamida Na’ana, Samar Yazbek, Ghada al-Samman, entre otras.”

Bienvenidos a [sic] y que comience el placer de la lectura...

# El Posicionalismo como problema en la enunciación literaria: Latinoamérica de calle 13

Mariana Cabós Mesa

## Resumen

Al trabajar con el concepto de “posicionalidad” como problema en la enunciación literaria, debemos reflexionar sobre el contexto del escritor, los parámetros de “legitimidad” o “ilegitimidad” derivados de la evaluación/sanción a la que son sometidos los discursos, el lugar ideológico que se asume para evaluarlos/sancionarlos (sea, implícita como explícitamente), etc. Para comprender el contexto en el que nos encontramos, haremos referencia a los términos “heterogeneidad”, “transculturación” e “hibridez” trabajados, respectivamente, por Cornejo Polar, en *El indigenismo y las literaturas heterogéneas. Su doble estatuto sociocultural*; Ángel Rama en *Transculturación narrativa en América Latina* y García Canclini en *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. En tal sentido, emplearemos el concepto de “posicionamiento”, apoyándonos en *Leones, cazadores e historiadores, a propósito de las políticas de la memoria y del conocimiento* de Hugo Achúgar. Por último, ejemplificaremos el “posicionamiento” desde lo latinoamericano acercándonos a ciertos núcleos conceptuales del disco *Entren los que quieran* del dúo puertorriqueño “Calle 13”; en tanto nos sitúan en una perspectiva paradigmática de una posición crítica y con un gran contenido social.

**Palabras clave:** Teoría literaria, posicionalidad, transculturación, hibridez, Calle 13, heterogeneidad.

## Positionalism as a problem in literary enunciation: Latinoamérica de Calle 13

### Abstract

When working with the concept of positionality as a problem in literary enunciation, we must reflect on the context, the parameters of “legitimacy” or “illegitimacy” derived from the evaluation/sanction to which discourses are subjected, the ideological place assumed to evaluate/sanction them (whether implicitly or explicitly). In order to understand the context in which we find ourselves, we will refer to the terms “heterogeneity”, “transculturation” and “hybridity” worked, respectively, by Cornejo Polar in *El indigenismo y las literaturas heterogéneas. Su doble estatuto sociocultural*; Ángel Rama in *Transculturación narrativa en América Latina* and García Canclini in *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. In this sense, we will use the concept of “positioning”, relying on *Leones, cazadores e historiadores, a propósito de la memoria y del conocimiento* of Hugo Achúgar. Finally, we will exemplify the Latin American “positioning” by approaching certain conceptual nuclei of the album *Entren los que quieran* of Calle 13, inasmuch as they place us in a paradigmatic perspective of a critical position and with a great social content.

**Key words:** Literary theory, positionality, transculturation, hybridity, heterogeneity Calle 13, heterogeneity

**Mariana Cabós Mesa**  
magica3010@gmail.com

Profesora de Literatura egresada del CeRP del Suroeste, efectiva en el CES e interina en UTU. Escritora independiente en redes sociales. Durante el verano realiza talleres de literatura con adolescentes y mayores.

## **El nombre como identidad y el problema latinoamericano de una ‘literatura propia’ en la heterogeneidad**

*...me preguntaba ya si el papel de estas tierras en la historia humana no sería el de hacer posibles, por vez primera, ciertas simbiosis de culturas.”*

Alejo Carpentier

“Abya Yala” es el nombre que le daba el pueblo “Kuna” de Panamá y Colombia al continente americano antes del proceso de colonización y conquista; es decir, antes de la llegada de Cristóbal Colón y alude a la idea de “tierra en plena madurez” o “tierra de sangre vital”. Actualmente, el uso del nombre “Abya Yala”, no solo en comunidades e instituciones indígenas, supone asumir una posición ideológica que cuestiona el uso del nombre “América” o la expresión “Nuevo Mundo” en tanto estas serían propias de los colonizadores europeos y no de los pueblos originarios del continente.

En nuestros tiempos se han propuesto diversos nombres para designar al grupo de países que se encuentran al sur de los Estados Unidos y el problema recae en que, si bien su gran mayoría son de habla española, son, a la vez, tan diferentes unos de otros como México, Cuba o Argentina; algunos países de habla francesa, preponderantemente Haití con su población negra, y Brasil, de lengua portuguesa. Esta diversidad es, creemos, la causa de que existan dificultades a la hora de querer dar con un término idóneo para designar todos estos países. Se han propuesto los nombres de Suramérica, América Latina o Latinoamérica, Hispanoamérica, Iberoamérica, Indoamérica, Eurindia, entre otros; pero ninguno resulta enteramente satisfactorio porque cada uno expresa solamente algunas facetas de una compleja realidad: “Suramérica” excluye a México y a los estados centroamericanos; “Hispanoamérica” deja fuera tanto a Brasil como a Haití; “Indoamérica” no puede aplicarse a países como, Uruguay y Costa Rica, que virtualmente no tienen indios; “Iberoamérica” no concuerda con aquéllos donde la herencia india es más fuerte. “Eurindia” parece fantasioso. Por lo tanto, hemos decidido optar por “Latinoamérica” por ser el más

usado en general y, tal vez, el menos inadecuado<sup>1</sup>. Nos interesa esta problemática en tanto consideramos que la designación nos lleva a muchas de las maneras de pensar de este continente, al conflicto mismo en donde se han yuxtapuesto, en un largo proceso de simbiosis, dos mundos bien diferentes y, en definitiva, en donde recae la noción de “identidad”.

El concepto de “identidad” trae consigo la idea de lo homogéneo; idea que en realidad no coincide con la construcción de la identidad latinoamericana: una identidad de lo heterogéneo, de lo mestizo, de la “hibridez”, según Canclini. A propósito de esto, recordamos que Ángel Rama reelabora el concepto de “transculturación”, para referirse a aquel proceso que sufre una cultura al aprehender creativamente elementos de otra y que se lleva a cabo a través de cuatro operaciones correspondientes: “pérdidas, selecciones, redescubrimientos e incorporaciones” (Rama;1984: 42). Sin embargo, Antonio Cornejo Polar, en *El indigenismo y las literaturas heterogéneas. Su doble estatuto sociocultural*, llama literatura homogénea a la que es producida y leída, respectivamente, por escritores y un público del mismo estrato social: “La producción literaria circula, entonces, dentro de un solo espacio sordo y cobra un grado muy alto de homogeneidad: es, podría decirse, una sociedad que se habla a sí misma”(C. Polar; 1997:455); y literatura heterogénea, en cambio, es aquella en la que encontramos un “proceso que tiene, por lo menos, un elemento que no coincide con la filiación de los otros y crea, necesariamente, una zona de ambigüedad y de conflicto” (Ibídem), pensamos, por ejemplo en el caso de García Márquez o Cortázar e incluso en las *Crónicas de la Conquista*. Por lo tanto, nos encontramos ante dos tipos de producción literaria.

De todas formas llegamos así a lo que García Canclini llama “hibridez cultural”; estamos frente a una realidad que alberga una multiplicidad de voces, que toman cada una un “posicionamiento” diferente según cuál sea su estado en el momento de la enunciación y de la construcción de su propia historia<sup>2</sup>. Por esto, la posicionalidad del escritor está amalgamada con la mitificación de la historia; la importancia del tiempo y de cómo (y quiénes) han ido construyendo los hechos en el colectivo.

Creemos que en el presente, la nueva valoración del mestizo no niega ni disminuye su hibridismo, más bien lo enaltece como al único principio verdaderamente original y creador de la cultura latinoamericana.

A principios del siglo XX- y aún antes- la realidad latinoamericana se definía como la oposición de “civilización y barbarie”<sup>3</sup>. Si bien esta dicotomía se ha superado, hoy en día podemos encontrar casi el mismo enfrentamiento en los términos “represores y reprimidos”; “dominados, dominadores”; “diferencias Norte-Sur”; “nosotros, otros”; etc. Éstas son una serie de dicotomías empleadas para comprender las diferencias de posicionamiento en Latinoamérica. Por esto encontramos una relación estrecha entre lo que se entiende como la construcción histórica de nuestras “identidades nacionales” y el “posicionamiento”. Ante la pregunta sobre qué hay de específicamente nacional en nuestra literatura, reflexionamos junto con Mariátegui que:

En la historiografía literaria, el concepto de literatura nacional del mismo modo que no es intemporal, tampoco es demasiado concreto. No traduce una realidad mensurable e idéntica. Como toda sistematización, no aprehende sino aproximadamente la movilidad de los hechos (La nación misma es una abstracción, una alegoría, un mito, que no corresponde a una realidad constante y precisa, científicamente determinable).” (Mariátegui; 2004:145).

Cortázar afirma que para revelar las raíces de lo latinoamericano, es necesario alejarse del propio continente, al preguntar: “¿No te parece en verdad paradójico que un argentino casi enteramente volcado hacia Europa en su juventud, al punto de quemar las naves y venirse a Francia, sin una idea precisa de su destino, haya descubierto aquí, después de una década, su verdadera condición de latinoamericano?” (Cortázar; 1968:99) Esta idea de posicionamiento supone un alejamiento del objeto para lograr una doble lectura: desde “dentro” y desde “fuera”; es decir, una escritura basada en lo que Achúgar denomina “posicionalidad geo-ideológico-cultural” (Achúgar; 1997: 64): no importa el lugar desde donde se enuncia, lo que importa es el conocimiento de la situación de enunciación

de la sociedad latinoamericana. El alejamiento de su tierra lo ayudó a descubrir otro plano del conocimiento: “Empecé a tener conciencia de mi prójimo, en un plano sentimental y por decirlo así antropológico (...) El triunfo de la revolución cubana, los primeros años del gobierno, no fueron ya una mera satisfacción histórica o política; de pronto sentí otra cosa, una encarnación de la causa del hombre como fin había llegado a concebirla y deseirla.” (Cortázar; 1968: 102) Pero, en contraposición a esta idea, la mirada europea hacia la literatura, el pensamiento y el arte latinoamericanos suelen ser estudiadas, como notas al pie de la historia de su cultura. Es, pues, paradójico que un latinoamericano encuentre su identidad como tal en Europa, mientras estos leen su literatura como mera resonancia de sus creaciones.

### **Latinoamérica: *Entren los que quieran***

Para situar concretamente el problema del posicionamiento en nuestro contexto sociocultural tomaremos el disco *Entren los que quieran* del dúo puertorriqueño *Calle 13* y, más específicamente, el texto de *Latinoamérica*, canción que forma parte de este disco en el que encontramos la representación de una diversidad de posicionamientos que se unifican en un núcleo conceptual heterogéneo identificado con el Título-nombre *Latinoamérica*.

El dúo *Calle 13* se sitúa como portavoz o, según ellos, como “juglar” del pueblo, utilizando un lenguaje coloquial que se aprecia en las letras, la forma en que se dirige directamente a un “tú” que involucra al espectador-lector, volviéndolo un cómplice o al menos testigo de la denuncia: “Yo estoy aquí para contarte lo que no cuentan los periódicos”. De esta forma se establece una suerte de diálogo entre ambos.

En las letras de las canciones del disco *Entren los que quieran* podemos advertir una necesidad de denuncia de hechos y situaciones que recorren la historia y los países latinoamericanos. Nos encontramos con una multiplicidad de hechos que, aunque no formen parte de la historia propia de nuestro país, de todas formas, nos identifica como latinoamericano: “Soy América Latina”. En esa identi-

dad el autor unifica el territorio para apropiarse de él, para sentirlo suyo y para hacerlo común a los demás países: “la espina dorsal del planeta es mi cordillera”.

En este texto podemos distinguir diferentes instancias de posicionamiento a partir de la que se unifica en un todo (Latinoamérica) en lucha contra varios “represores” (contra las potencias imperialistas, colonialistas, etc.):

- a. la representación de la voz de los reprimidos a través de la que habla la historia, la literatura, los mitos, la memoria, etc<sup>4</sup>: “Soy Maradona contra Inglaterra/ anotándote dos goles”; “Soy el Mar Caribe que vigila las casitas”.
- b. Un “tú” (repressor) múltiple, o sea, que para integrar a los países en un sentir latinoamericano común, hace alusiones históricas o culturales que son particulares de cada región: “La operación cóndor invadiendo mi nido”; “Soy Maradona contra Inglaterra” (alusión a la Guerra de Las Malvinas)
- c. La construcción identitaria, es decir, una instancia de posicionamiento manifiesto: “Soy América Latina, / un pueblo sin piernas pero que camina”. “Soy/ Soy lo que dejaron, soy toda la sobra de lo que se robaron”; “Soy una fábrica de humo, / mano de obra campesina para tu/ consumo”.
- d. La descripción de un espacio heterogéneo construido a partir de la mención de “lugares” específicos que representan imaginariamente nuestra Latinoamérica: “Soy una canasta con frijoles” (Países centroamericanos); “La nieve que maquilla mis montañas” (Argentina, Chile); “Un desierto embriagado con bellos tragos de pulque<sup>5</sup>” (Desierto de Sonora, México); “Para cantar con los coyotes, todo lo que/ necesito” (América Central); “La altura que sofoca” (Bolivia); “Las muelas de mi boca mascando coca” (Altiplano); “Un cañaveral bajo el sol en Cuba”; “Soy el Mar Caribe que vigila las casitas”; A Brasil lo encontramos representado en el mismo estribillo entonado en portugués.

Este tipo de posicionamiento en el que el escritor sitúa su texto dentro de una cultura: la que ha vivido, le da una serie de conocimientos previos que nos permiten establecer una noción de intertextualidad literaria con (1) el título de García Márquez: “el amor en los tiempos del cólera”, (mi/ hermano)”; (2) con los versos de Neruda “la noche está estrellada y tiritan azules los astros a lo lejos“, -Calle 13 canta “Los versos escritos bajo la noche estrellada”- y (3) “Soy la sangre dentro de tus venas”, donde encontramos una alusión a *Las venas abiertas de América Latina*.

Es evidente la desvalorización de la política como una actividad sensata. El poder es el repressor y el pueblo latinoamericano el reprimido: “Alcalde drogadicto con cara de idiota (...) eres corrupto... (Calle 13: *Siempre digo lo que pienso*)”; “Es normal que mi comportamiento no les cuadre/ y más cuando el gobernador desempleó a mi madre” (Calle 13: *Calma Pueblo*). En la letra *Latinoamérica* el poder, la represión esta personificada por más de un elemento, pero que conforman un eje común: el repaso de la historia sufrida, la historia dictatorial, la historia de las diferentes guerras, la represión del afuera. En el pasado, los latinoamericanos habían tendido a afirmar la individualidad de su cultura en términos de lo que “no” es, más bien que en los de lo que “es”. Hace siglo y medio lo esencial era no tener nada que ver con España, distinguirse de lo español; hoy día lo esencial es ser distintos de lo norteamericano, liberarse en absoluto de la tutela “yanqui” y rechazar (aún cuando se acepten sus beneficios materiales) la “manera de vivir norteamericana”. El antinorteamericanismo parece ser el programa de la mayoría de los latinoamericanos de hoy, así como el antiespañolismo lo fue para una generación anterior. Este aspecto se puede visualizar en la letra *El hormiguero*, donde encontramos a las hormigas y a los vaqueros, que alegóricamente representan a nuestro continente en lucha con los Estados Unidos.

Es de esta manera donde encontramos la fusión de lo político con lo literario; la literatura se vuelve denuncia y se hace vehículo de la reivindicación: “Soy el desarrollo en carne viva, / un discurso político sin saliva”, esta idea connota la verborragia del discurso político que se siente como la hipo-

crecía de que lo-que-se-dice-nunca-coincide-con-lo-que-se-hace.

Como conclusión creemos que, aun contando con todo este proceso de diferenciación, podemos hablar de un Espíritu o mentalidad latinoamericanos, en tanto todos los países de Latinoamérica surgen del mismo trasfondo histórico-cultural y en los que se reconocen ciertas aspiraciones comunes. Se percibe un espíritu marcado por las incertidumbres y las contradicciones. Es inevitable reconocer que existe en el sentimiento latinoamericano, una consciencia del desengaño arrastrada por las rei-

teradas frustraciones de que han sido víctimas los pueblos todos; el cansancio de sentirse controlado, invadido, colonizado. Y en ese desaliento es donde el individuo necesita re-conocerse, re-descubrirse y buscar su identidad tanto universal como localmente; por eso para tomar una postura crítica contra el mundo es necesario incluirse dentro de un rango más amplio, dentro de una identidad más abarcable para lograr alzar su voz a nivel mundial; el sujeto se ve a sí mismo y se dice: “soy montevideano, soy uruguayo, soy latinoamericano”.



## Anexos



Letra *Latinoamérica*

Introducción de la canción en Quechua:

-Llillanchu, kjallillanchu, walijllachu imaynalla kashankichis? Kay Qosqo Ilagtapi kajllatataj jawallajtacunapi uyariwaynigkuna wakikuka panaykuna. Kunanka allin taki wayracuna chayamunka akjay Puerto Rico nacionmanta pacha, paykuna sutikuy « Calle 13 » jinaspataqmi musuq takita apanwan-chis chay taqiq sutinmi *Latinoamerica*, Uyariykusunchis!!

-K'ancunapac!!!

Traducción en español de la introducción (el texto en Quechua del locutor de radio, lo pueden ver en el clip video.

¿Cómo están todos los que nos escuchan aquí en la ciudad de Cuzco y los de otras ciudades hermanos y hermanas? Hoy han llegado los que cantan bonito desde la nación de Puerto Rico, ellos se llaman CALLE 13. Ellos nos han traído una nueva canción que se llama Latinoamérica. ¡Escuchémoslos!..

¡Para ustedes!

Soy,  
Soy lo que dejaron,  
soy toda la sobra de lo que se robaron.  
Un pueblo escondido en la cima,  
mi piel es de cuero por eso aguanta cualquier clima.  
Soy una fábrica de humo,  
mano de obra campesina para tu consumo  
Frente de frio en el medio del verano,  
*el amor en los tiempos del cólera*, mi hermano.  
El sol que nace y el día que muere,  
con los mejores atardeceres.  
Soy el desarrollo en carne viva,  
un discurso político sin saliva.  
Las caras más bonitas que he conocido,  
soy la fotografía de un desaparecido.  
Soy la sangre dentro de tus venas,  
soy un pedazo de tierra que vale la pena.  
soy una canasta con frijoles ,  
soy Maradona contra Inglaterra anotándote dos  
goles.  
Soy lo que sostiene mi bandera,  
la espina dorsal del planeta es mi cordillera.  
Soy lo que me enseñó mi padre,  
el que no quiere a su patria no quiere a su madre.  
Soy América latina,  
un pueblo sin piernas pero que camina. Tú no  
puedes comprar al viento.  
Tú no puedes comprar al sol.  
Tú no puedes comprar la lluvia.  
Tú no puedes comprar el calor.  
Tú no puedes comprar las nubes.  
Tú no puedes comprar los colores.  
Tú no puedes comprar mi alegría.  
Tú no puedes comprar mis dolores.  
Tengo los lagos, tengo los ríos.  
Tengo mis dientes pa` cuando me sonrío.  
La nieve que maquilla mis montañas.  
Tengo el sol que me seca y la lluvia que me baña.  
Un desierto embriagado con bellos de un trago de  
pulque.  
Para cantar con los coyotes, todo lo que necesito.  
Tengo mis pulmones respirando azul clarito.  
La altura que sofoca.  
Soy las muelas de mi boca mascando coca.  
El otoño con sus hojas desmalladas.  
Los versos escritos bajo la noche estrellada.  
Una viña repleta de uvas.  
Un cañaveral bajo el sol en Cuba.

Soy el mar Caribe que vigila las casitas,  
Haciendo rituales de agua bendita.  
El viento que peina mi cabello.  
Soy todos los santos que cuelgan de mi cuello.  
El jugo de mi lucha no es artificial,  
Porque el abono de mi tierra es natural.  
Tú no puedes comprar al viento.  
Tú no puedes comprar al sol.  
Tú no puedes comprar la lluvia.  
Tú no puedes comprar el calor.  
Tú no puedes comprar las nubes.  
Tú no puedes comprar los colores.  
Tú no puedes comprar mi alegría.  
Tú no puedes comprar mis dolores.  
Você não pode comprar o vento  
Você não pode comprar o sol  
Você não pode comprar chuva  
Você não pode comprar o calor  
Você não pode comprar as nuvens  
Você não pode comprar as cores

Você não pode comprar minha felicidade  
Você não pode comprar minha tristeza  
Tú no puedes comprar al sol.  
Tú no puedes comprar la lluvia.  
(Vamos dibujando el camino,  
vamos caminando)  
No puedes comprar mi vida.  
**MI TIERRA NO SE VENDE.**  
Trabajo en bruto pero con orgullo,  
Aquí se comparte, lo mío es tuyo.  
Este pueblo no se ahoga con marullos,  
Y si se derrumba yo lo reconstruyo.  
Tampoco pestañeo cuando te miro,  
Para q te acuerdes de mi apellido.  
La operación cóndor invadiendo mi nido,  
¡Perdono pero nunca olvido!  
(Vamos caminando)  
Aquí se respira lucha.  
(Vamos caminando)



## Notas

1. No obstante, nos preguntamos ¿cuánto tienen aún de “latinos” los numerosos indios de los Andes cuya lengua es el quechua?
2. Tzvetan Todorov en *La conquista de América: el problema del otro* (1997), aborda la visión que los europeos, particularmente los españoles, tuvieron acerca de aquellos que “descubrieron” en las tierras que ellos mismos llamaran “América”.
3. *Facundo o Civilización y Barbarie* (1845, D. F. Sarmiento) que trata sobre la vida social y económica de la Argentina ofreciendo una mirada sociológica a través del conflicto entre la “civilización” y la “barbarie”, es decir, el medio urbano y el campo.
4. En el capítulo III del Tomo 1 de *Tiempo y narración*, Paul Ricœur, establece como primera estructura de la Triple mimesis, la pre-figuración.
5. El “pulque” era “la bebida de los dioses” para los mayas y fue la bebida nacional de México, mucho antes de que el tequila adquiriera tanta notoriedad.

## Bibliografía

- Achúgar, Hugo (1997): *Leones, cazadores e historiadores, a propósito de las políticas de la memoria y del conocimiento*, papeles de Montevideo.
- Calle 13 (2010): *Entren los que quieran*, disponible on-line.
- Cornejo Polar, Antonio: “El indigenismo y las literaturas heterogéneas: su doble estatuto sociocultural” en *Lectura crítica de la literatura americana. Actualidades fundacionales*; Saúl Sosnowski (coord.), Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1997.
- Cortázar, Julio: “Carta a Roberto Fernández Retamar, Saignon (Vaucluse), 10/5/1977”, en *Cinco miradas sobre Cortázar*; Lezama Lima, Fernández Retamar, Ana Simo, Vargas Llosa, Cortázar; Editorial Tiempo Contemporáneo, Bs. As, 1968.
- García Canclini, Néstor (1990): *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Grijalbo, México.
- Mariátegui, José Carlos (2004): *Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*, Editorial último Recurso, Argentina.
- Rama, Ángel (1984): *Transculturación narrativa en América Latina*, Siglo XXI, México.
- Ricœur, Paul (2007): *Tiempo y narración*, Siglo XXI Editores, sexta edición española, México.

# Wikipedia en la Educación

## Nuevos desafíos para la construcción del conocimiento en el aula de Literatura.

*María Alejandra González Reyes*

### Resumen

Las actividades de lectura y de expresión escrita en las clases de literatura han debido incorporar la tecnología como un aliado en la construcción de los saberes, atendiendo a los vertiginosos cambios en las formas de acceder a la información. Para desarrollar propuestas innovadoras es necesario acercar al alumno a consignas que permitan desarrollar una mirada crítica sobre la veracidad y fiabilidad de los contenidos, así como a nuevas formas de producción y de difusión. Es imposible cerrar los ojos ante la globalización de lo escrito y es necesario preparar a los estudiantes para construir una mirada crítica ante la avalancha de información que reciben y ser capaces de discernir entre lo que realmente se busca y aquello que carece de fuentes fiables. En esta esencial tarea, Wikipedia, entendida como una enciclopedia de acceso libre y difusión mundial, se vuelve una herramienta vital para establecer criterios en las formas de acceder al material escrito y a la elaboración del mismo. En este proceso, leer, comprender, comparar, investigar y redactar son tareas interactivas aplicadas a los nuevos soportes informáticos.

**Palabras clave:** Tecnología – Wikipedia – veracidad – globalización – lectura crítica

### Wikipedia in Education New challenges for the construction of knowledge in the Literature classroom.

#### Abstract

Reading and written expression activities in literature classes have had to incorporate technology as an ally in the construction of knowledge, taking into account the vertiginous changes in the ways of accessing information. In order to develop innovative proposals, it is necessary to approach the student to slogans that allow a critical view to be developed on the veracity and reliability of the contents, as well as new forms of production and dissemination. It is impossible to close our eyes to the globalization of the written and it is necessary to prepare students to build a critical look at the flood of information they receive, and be able to discern between what is really sought and what lacks reliable sources. In this essential task, Wikipedia, understood as an encyclopedia of free access and worldwide dissemination, becomes a vital tool to establish criteria in the ways of accessing written material and its preparation. In this process, reading, understanding, comparing, researching and writing are interactive tasks applied to new computer supports.

**Key words:** Technology - Wikipedia - veracity - globalization - critical reading

#### María Alejandra González Reyes

alreyes4@hotmail.com

Profesora egresada del CERP del Sur en la especialidad Literatura (Plan 2009).

Realizó el curso de Periodismo Profesional en el Instituto Profesional de Enseñanza Periodística (IPEP).

Cursó la Maestría en Literatura Latinoamericana en Udelar. Desde el 2017 integra el Proyecto Wikipedia en la Educación del Ministerio de Educación y Cultura, con el apoyo del CES y CEIBAL.

Actualmente se desempeña como profesora en Secundaria y Utu, y está trabajando en la edición del libro sobre el Proyecto Wikipedia en la Educación, junto con su equipo.

## Proyecto Wikipedia en la Educación

El Proyecto *Wikipedia en la Educación* fue impulsado por el Ministerio de Educación y Cultura, en coordinación con el CES y Ceibal, y trabaja en el área educativa desde el año 2012. Desde su primera etapa, y de la mano de su Director, el Prof. Fernando Da Rosa, ha promovido la utilización de Wikipedia como una herramienta de gran valor pedagógico en el desarrollo de nuevas estrategias didácticas para la apropiación del conocimiento. Integramos dicho proyecto profesores de Literatura, Francés e Inglés, trabajando en forma colaborativa y aplicando en cada área, estrategias que posibiliten el desarrollo de la lectura reflexiva, la investigación y el correcto uso del lenguaje. Es importante reconocer a Wikipedia como un “receptorio” de información libre, de contenido enciclopédico, presente en 300 idiomas, con más de 48 millones de artículos redactados, cifra que crece cada día. Todas las personas pueden editarla, eso garantiza el acceso libre, pero esto no significa que los artículos no sean vigilados, desde su creación o modificación, por la comunidad de Wikipedistas de todo el mundo. Los “Bibliotecarios” serán los participantes de esta comunidad encargados de eliminar y corregir la información que no posea fuentes confiables o no acredite, mediante referencias, su verificabilidad. Esta tarea garantiza que cualquiera de nosotros puede aportar información

en Wikipedia, pero para hacerlo en forma correcta deberá citar el lugar de origen de ese aporte, y por lo tanto hacerse responsable de los datos brindados. Por lo tanto, la investigación, selección y redacción de un artículo en Wikipedia se puede transformar en un proyecto compartido entre docentes y estudiantes. Los profesores plantean el tema a desarrollar y guían a los alumnos en la búsqueda de información confiable en los distintos medios de acceso a la información.

Al realizar esta tarea, el estudiante aprenderá a diferenciar entre los estilos de redacción fáctica y analítica; a desarrollar su habilidad para el pensamiento crítico y la evaluación de la información; a incorporarse en espacios de trabajo colaborativos; a ser tolerante y respetuoso respecto al aporte de sus pares; a conocer el proceso de creación de dicho artículo de acuerdo con las normas y pilares establecidos en Wikipedia; a comprender que no son solamente consumidores de información, sino que son capaces de crearla. Los profesores se verán beneficiados en esta tarea ya que contarán con el apoyo de la comunidad de wikipedistas experimentados para guiar y evaluar a los alumnos. Sólo es necesario, mediante el proceso de elaboración de un artículo, ponerse en contacto con estas personas que llevan mucho tiempo editando en Wikipedia y poseen conocimientos sólidos que pueden ayudar a un mejor desempeño. Sin embargo, este proceso reflexivo que tienen que realizar los



estudiantes, necesita indefectiblemente la guía y el apoyo de un profesor reflexivo y crítico respecto a sus prácticas. Agustín Escolano Benito, Licenciado en Filosofía y Letras, profesor en la Universidad de Salamanca, plantea lo siguiente:

La revolución tecnológica que está afectando ya estructuralmente al mundo de la educación, va a inducir a una mutación radical en los modos y métodos de enseñanza y en la misma ecología del aula. Estos cambios afectarán de forma muy directa a los roles del profesor y exigirán nuevos programas de formación y reciclaje. (Escolano, 1997)

El docente necesariamente debe pensar y repensar sus métodos, seleccionar las herramientas en las que apoyará su trabajo y prepararse para conocer las posibilidades que el mundo de la informática, en el cual están inmersos sus estudiantes, le brinda para realizar mejor su tarea.

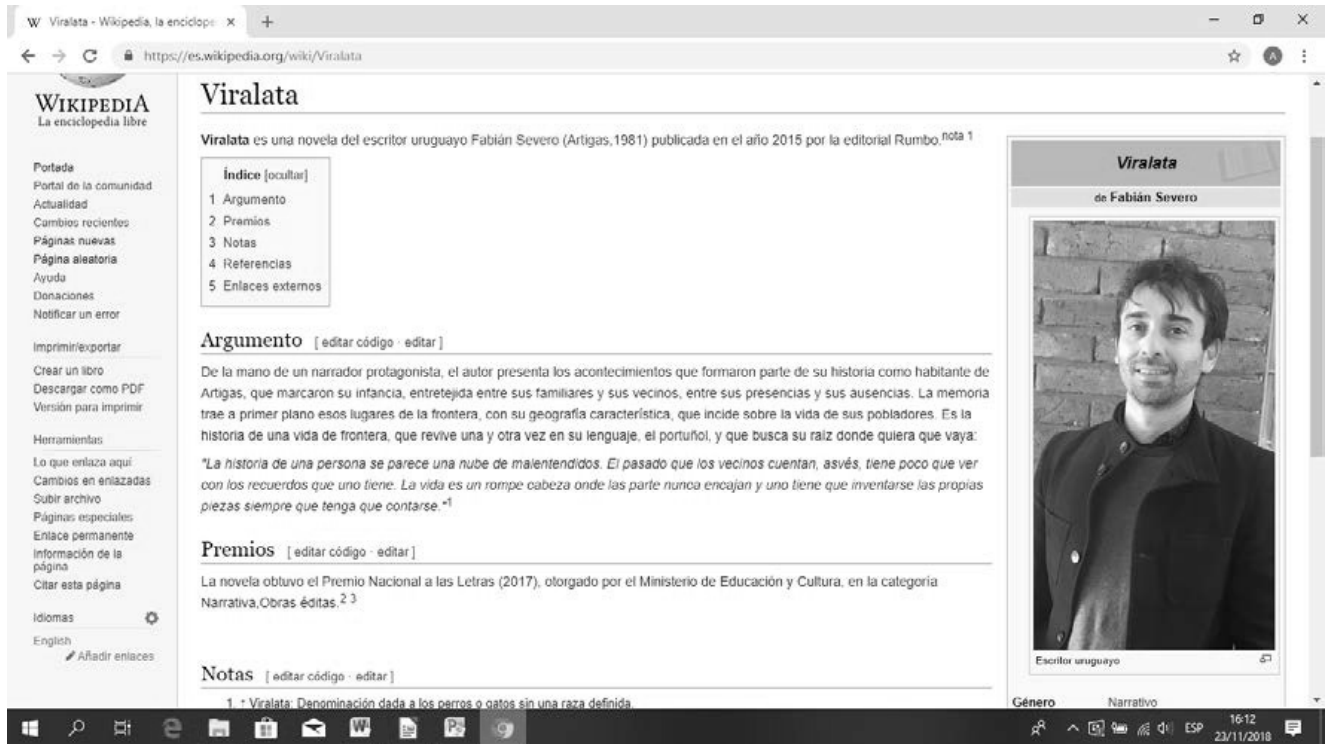
Umberto Eco, en un artículo publicado en el diario *La nación* reflexiona sobre el gran alud informativo del que dispone el estudiante, y sobre la importancia de la tarea docente para guiarlo en la selección de contenidos:

La información que Internet pone a su disposición es inmensamente más amplia e incluso más profunda que aquella de la que dispone el profesor. Y omite un punto importante: que Internet le dice “casi todo”, salvo cómo buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información. (Eco, 2007)

### **Consignas realizadas en el aula de Literatura. Un pilar en la construcción del conocimiento colectivo.**

En los distintos talleres realizados en todo el país, hemos coincidido con el colectivo docente, en que Wikipedia es el sitio más utilizado por los alumnos a la hora de obtener datos biográficos de los autores, reseñas, argumentos, definiciones y conceptos. En muchas ocasiones la tarea de “copiar y pegar” se ha vuelto una constante verificable al momento de evaluar tareas asignadas. El desafío para los docentes de Literatura es lograr que su vínculo con Wikipedia, y por proyección con los distintos sitios de internet, cambie o se modifique transformando el rol de un estudiante pasivo, a un estudiante activo. Para ello es necesario conocer el funcionamiento de la enciclopedia y utilizar el





gran abanico de posibilidades que nos brinda a la hora de abordar un tema literario.

Taller realizado en el Liceo Departamental de Minas

Una de las ventajas que presenta Wikipedia como herramienta pedagógica, es la posibilidad de incluir escritores contemporáneos. Recientemente se realizó una Editatón organizada por la Inspección de Literatura, con el objetivo de incorporar a escritoras nacidas entre 1960 y 2000, a Wikipedia en español. Dicha jornada resultó enriquecedora para el intercambio entre colegas interesadas en renovar sus prácticas y compartir las experiencias de aula que permiten vincular la tecnología y la literatura.

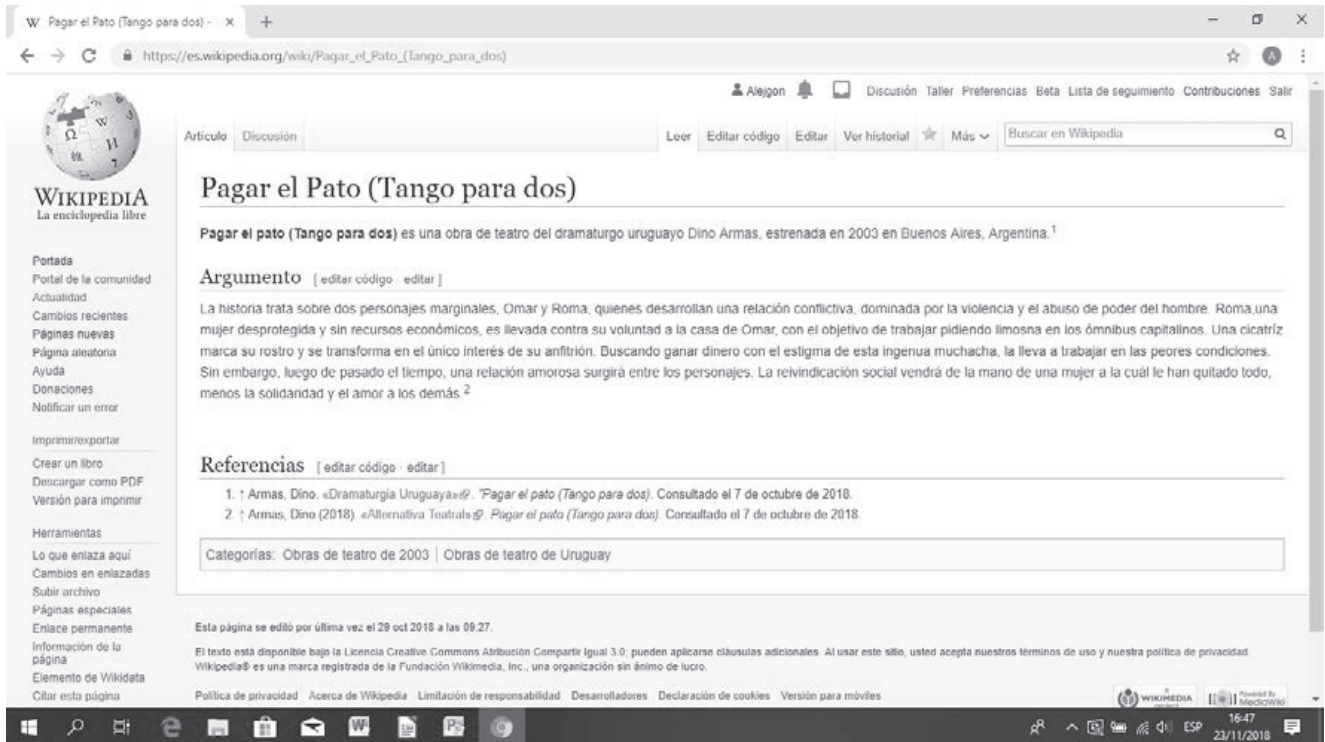
Uno de los artículos realizados junto a los alumnos de 4to. año del liceo 1 de Atlántida, fue sobre la novela *Viralata*, del escritor y profesor de Literatura, Fabián Severo, ganadora del Premio Nacional a las Letras (2017), otorgado por el Ministerio de Educación y Cultura. Durante el proceso de creación del artículo los estudiantes entrevistaron al escritor; investigaron sobre su obra; verificaron la información existente en internet; seleccionaron contenidos a partir de una lectura crítica; redac-

taron respetando un estilo expositivo despojado de rasgos de oralidad; aplicaron los estilos de edición y formato que forman parte de los pilares de Wikipedia; intercambiaron argumentos con otros usuarios de Wikipedia que evaluaron su trabajo y realizaron sus aportes. Estas distintas etapas constituyen un proceso donde el trabajo final obtenido se transforma en nuevo conocimiento, y el estudiante no solo es evaluado en su realización por el docente, su producción se hace visible para un gran número de personas que acudirán a ella cuando lo necesiten.

Los actores involucrados en este proceso educativo son tanto educadores como aprendices. El profesor necesita adquirir nuevos conocimientos constantemente, y muchas veces, esos conocimientos provienen de los propios alumnos. En esta relación educador-educando se establece un vínculo que puede resultar muy enriquecedor y motivador para ambas partes.

Acerca de este tema, Içami Tiba expresa lo siguiente:

Se estudia para aprender, pues la persona que esté siempre dispuesta a aprender es quien sobrevi-



virá a las revoluciones del conocimiento. Quien cree que ya lo sabe todo y deja de aprender, será rebasado mañana por quien continuó aprendiendo. Por eso tenemos que aprender siempre. (Içami, 2009)

Otra de las actividades planteadas en el aula fue la redacción del argumento de una obra analizada en clase, como por ejemplo, *Pagar el Pato. (Tango para dos)* del dramaturgo uruguayo Dino Armas:

Esta obra fue analizada en clase y representada por los estudiantes frente al dramaturgo en una instancia de intercambio, que marcó el final de un proceso único para todos los involucrados. Las etapas fueron: Lectura interpretativa del guión, análisis de las escenas, redacción del argumento y su posterior incorporación a Wikipedia, y finalmente, la representación (caracterización, escenografía, música). El empleo de la tecnología en este proceso constituyó uno de los ejes, pero no fue el único. Es importante reconocer que en el área artística existen procesos pedagógicos que solo pueden llevarse a cabo desde el vínculo humano, desde la mirada, la interacción, la emoción y la presencia. Sin embargo, el uso de la tecnología, y en especial, de una herramienta con tanto potencial como Wikipedia, transforma la manera de acercarnos a la informa-

ción, nos interpela como actores, propiciadores y creadores de conocimiento, obligándonos desde nuestro rol, a guiar a nuestro estudiantes para convertirlos en ciudadanos críticos, consumidores de información y creadores de información, responsables, activos y motivadores.

## Bibliografía



Eco, Umberto. *En el futuro, la educación deberá enseñar a comparar sitios Web*. Recuperado 15 de junio de 2018. Disponible en: [https://www.clarin.com/rn/literatura/educacion-debera-ensenar-comparar-Web\\_0\\_Bk7O0oTPXx.html](https://www.clarin.com/rn/literatura/educacion-debera-ensenar-comparar-Web_0_Bk7O0oTPXx.html).

Escolano Benito, Agustín (1997). *El profesor del futuro: Entre la tradición y los nuevos escenarios*. Universidad de Valladolid. Recuperado el 15 de junio de 2018. Disponible :<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117948>

Fernandez Muñoz, R. (s.f) *El profesor en la sociedad de la información y la comunicación: nuevas necesidades en la formación del profesorado*. Recuperado el 16 de junio de 2018. Disponible en: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/6871/El%20profesor%20en%20la%20sociedad%20de%20la%20informaci%C3%B3n%20y%20la%20comunicaci%C3%B3n.pdf?sequence=4>  
[https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Proyectos\\_educativos](https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Proyectos_educativos)



# La Murga, teatro de carnaval. Apuntes para la incorporación a lo teatro-céntrico.

*Daniel Román Quijano Sosa*

**Daniel Román Quijano Sosa**

Profesor de Literatura egresado del Cerp del Litoral. Realiza su tesis para la Maestría en Ciencias Humanas opción Teoría e Historia del Teatro en Udelar. Profesor del CFE y Ces. Coordina el Taller literario Obrabierta de la ciudad de Mercedes.

## **Resumen**

Este artículo tiene como objetivo esbozar unas líneas para considerar a la murga como un subgénero del teatro del carnaval y a su vez observar aspectos comunes con el género teatral convencional. A lo largo de los años el carnaval uruguayo y la murga no han sido considerados “dignos” de entrar en lo que Marco de Marinis llama “el teatro-céntrico”, es decir toda manifestación teatral que se rige por la academia. Este puede ser un comienzo para empezar a romper con esas ideas conservadoras.

**Palabras clave:** teatro-carnaval-murga-espectáculo-géneros-popular

**La Murga, carnival theater. Notes for the incorporation to the central theater.**

## **Abstract**

The objective of this article is to describe “murga” as a sub-genre of carnival drama and as well as to observe its similarities with traditional drama. Throughout the years, Uruguayan carnival and “murga” have been considered part of what Marinis calls “central theater”, that is, any dramatic manifestation following academia. This may be the first step to challenge conservative ideas.

**Keywords:** drama, theater, murga, performance, genre, popular.

La murga es un género teatral.

Esta afirmación intenta posicionar a la murga en un lugar que hoy no tiene y que implica los juicios que se hacen desde la academia (entiéndase, universidades o críticos teatrales) y desde la opinión que no pertenece a ese ámbito.

¿De qué estamos hablando cuando hablamos de murga?

La “voz popular”, tiene como dos opiniones respecto a la murga: una primera que la caracteriza como un espectáculo que tiene que ver con lo reidero, con personajes estereotipados y caricaturizados, que muestran aspectos de la sociedad, discursos no oficiales, y que de alguna manera expresa el sentir del pueblo; y una segunda que la define fuera de lo académico en el sentido de “culto”, de acuerdo a la etimología de la palabra<sup>1</sup> como una expresión “impura”, “borrachines de esquina”, “rejuntados que gritan”<sup>2</sup>. Es cultura, pero cultura popular, a decir de Pablo Ferré: “El arte plebeyo” (Brecha, 18-3-05:29).

Para el medio académico, la murga no es una manifestación teatral, sino que pertenece al ámbito del carnaval. Gustavo Remedi explica que “salvo algunas menciones al pasar respecto a experiencias del teatro del carnaval, barrial, callejero o ambulante, (...) los estudios e historias de teatro continuaron dejando afuera todo aquello que no tomara parte del “circuito del centro”, es decir, todo aquello que no hubiera sido domesticado y reelaborado en correspondencia con las formas “cultas” y los parámetros y convencionalismos del “ambiente de teatro” y de la crítica teatral. Teniendo como referencia a estos críticos es como que el teatro de los tablados no existiera” (Remedi, 2001:128). Remedi plantea que esta idea ha estigmatizado a la murga. Esta afirmación de G. Remedi nos permite decir que en un principio la murga sería un espectáculo que está fuera de lo teatrocéntrico. La podemos ubicar como teatro fuera del teatro.

Sin embargo, la murga es una manifestación organizada y sería que se compone de un complejo de signos que van desde la música hasta lo kinésico y proxémico. La murga es una expresión coral, actuada y cantada con cuatro cuerdas de voces (polifonía), que tiene una forma de cantar y de moverse que son originales (no hay otra manifestación con estas características), que se acompaña de bombo,

redoblante y platillos (y en algunos casos guitarra) y que tiene una apoyatura en textos, principalmente basados en la sátira, la ironía y la crítica de un determinado tema de actualidad y que además cuenta con un desarrollo gestual basado en la mímica, la danza y la dramatización por parte de personajes característicos a la propuesta. Es interesante destacar que como espectáculo tiene una estructura propia: se compone de una presentación, un centro, en donde encontramos el salpicón<sup>3</sup>, el cuplé<sup>4</sup>, la canción final, la retirada y la bajada del escenario para entrar en contacto directo con el público. Todo esto enmarcado en un vestuario característico también, que muchas veces oficia de escenografía o utilería, y un complemento arquitectónico y lumínico que potencian a este arte a la categoría de teatral.

Remedi lo llama “el teatro del carnaval” (Remedi, 2001:128), y es una buena forma de definirlo. De esta manera lo alejamos de la categorización de lo para-teatral, concepto inferior o primitivo y lo colocamos dentro de las estructuras o prácticas teatrales.

En cuanto al contenido de sus letras, la murga plantea la existencia de tensiones simbólicas y dramáticas (entiéndase como acción de personajes) al abordar temas sensibles a la masa social, en donde aparecen los diferentes discursos que se interrelacionan, por lo general aquellas voces que se encuentran en minorías. Según Rafael Bayce, la murga “es una de las mejores expresiones del sistema de valores nacional, además de ser quizá la más uruguaya de las manifestaciones del muy uruguayo ritual carnavalesco. La importancia de las letras crece con la reflexividad y civilización de la gente con el mejoramiento de la dicción, arreglos corales y amplificación. Su evolución expresa la transformación de la coyuntura ideológico-política y económico-social” (Brecha, 27-03-92). El arte de la murga oficia como un mecanismo de exposición de los diferentes discursos, a través de la parodia y la ironía. Da cuenta del mundo en que surge. Cada uno de ellos tiene su propia estética, o modos de invención de escenas y personajes, manifestaciones o enunciados. La consecuencia de esta acción es la de construir formas nuevas que tienen que ver con el futuro. Evocando las ideas de Jacques Rancière diremos que la murga crea un espacio de construcción hacia lo futuro dentro de un mundo político establecido que, particularmente en un momen-

to histórico se encuentra en transformación. Y la murga dice

Una murga abre los sueños  
Muchas voces, sueltan los sueños  
El cielo del tablado  
las luces de color  
y mi pueblo peleándole al dolor.

Agarrate Catalina<sup>5</sup>. *Sueños*.2005

En estas estrofas de la presentación del espectáculo de Agarrate Catalina del año 2005, observamos cuatro elementos que muestran estos cambios con proyección de futuro: “los sueños”, leí motiv de toda la propuesta y símbolo de la utopía de un sector del “pueblo,” que la murga representa; “las voces”, las calladas, las sin nombres, que son parte fundamental de un discurso que está surgiendo; “el tablado” como el lugar de concreción y resignificación de la realidad; y por último el “dolor del pueblo” huella del pasado que se quiere superar. Rancière, nos ayuda a entender cuál es el proceso de transformación, cuando propone que, “a través de un cruce de fronteras e intercambios de estatuto entre el arte y el no arte, la extrañeza radical del objeto estético y la apropiación activa del mundo común pudieron coligarse y pudo establecerse, entre los paradigmas opuestos del arte devenido vida y de la forma resistente” (Ranciere, 2010: 65), léase esto último arte crítico.

La extrañeza como un elemento del “misterio” de la murga. Esta característica nos recuerda a la idea que propone Artaud cuando habla del Teatro Alquímico:

... el tipo de teatro al que aludimos no tiene relación con esa especie de teatro social o de actualidad, que cambia con las épocas, y donde las ideas que animaban originariamente el teatro no son más que caricaturas de gestos, que nadie reconoce, tanto han cambiado de sentido. Las ideas de teatro arquetípico y primitivo han tenido el mismo destino que las palabras, que ya no despiertan imágenes, y que en vez de ser un medio de expresión son solo un callejón sin salida y un cementerio del espíritu”. Y más adelante, el teatro como “una manera a la vez múltiple y única, los principios esenciales de todo drama, orientados ya y divididos, no tanto como para perder su carácter de principios, pero sí lo suficiente como para contener de manera esencial y activa, es decir, plena de resonancias,

infinitas perspectivas de conflicto. (Artaud, 2005; 54-55)

Desde estos conceptos podemos afirmar que la transformación se hace a través del cambio de sentido de los símbolos. La murga transforma la realidad en fantasía desde una referencialidad esencialmente temática.

En este entramado utópico, que se plantea a través del personaje real y el de la murga, se genera un espacio de autoidentificación por parte del público, que comienza a configurar su propio modo de reflexionar acerca de su posición en el espacio social y así poder expresarlo. La constitución discursiva de los sujetos se hace en el nivel simbólico y fundamentalmente en el de la enunciación. (Fernández Nadal: 159).

Estas abstracciones metafóricas (De Man), amplían el panorama de interpretación en quien las decodifica. Entonces, se establece la complementariedad entre dos posibilidades de interpretación que apuntan fundamentalmente a la subjetividad individual por medio de un lenguaje más seductor cargado de intertextualidades que pertenecen al conocimiento general.

Esta es la idea central de un discurso que tiene sus bases en la reivindicación de valores éticos y estéticos a los que la murga adhiere y que se entronca dentro de la puesta en práctica de la utopía. “La consideración de la utopía como función discursiva permite desplegar una interpretación más rica de “lo real”: la realidad social no tiene una significación unívoca y las diversas significaciones que le pueden ser atribuidas deben probarse y legitimarse en el espacio del lenguaje”. (Fernández Nadal, 2010:160).

Desde el punto de vista de la comunicación teatral es importante destacar que como espectáculo define muy bien todos los roles. Cada uno de ellos está muy bien determinado, los murguistas (actores-cantantes-bailarines), el espectador, el director escénico, el libretista, el útilero, es decir, cada elemento está cubierto y logra así desde lo formal teatro-céntrico cumplir con lo académicamente aceptado.

## Un género que evoluciona constantemente

Anteriormente planteábamos la fundamentación de por qué la murga debe ser considerada como un subgénero de lo teatral. Desde sus motivos esenciales podemos reconocer que se encuentra profundamente ligada con las distintas manifestaciones teatrales y se merece ocupar un lugar en el “panteón” de los diferentes géneros dramáticos.

Otra de las características que la potencian a esta categoría es su constante evolución.

Si bien la murga en el Uruguay surgió como una manifestación foránea a fines del siglo XIX, con la incorporación de los españoles y su troupe La Gaditana<sup>6</sup>, a lo largo del siglo XX ha logrado perfeccionar su espectáculo. Fundamentalmente en la última década del siglo XX y en estas primeras dos décadas del siglo XXI, la murga ha logrado un desarrollo que tiene que ver con dos factores esenciales: la incorporación de talleres académicos y la profesionalización del actor-murguero.

La incorporación de los talleres de actuación, canto, artes plásticas (maquillaje, vestuario, escenografía, iluminación) e instrumentación, promueve en la murga una característica performática que la relaciona con los movimientos teatrales que adhieren a esa corriente artística.

La murga comienza a experimentar. Entonces, rompe con las convenciones establecidas por la murga tradicional, es decir, limitarse a estar parados en escena o cantar o recitar un texto y, por el contrario, experimenta más con el lenguaje corporal, incorporando movimientos hasta ahora desconocidos; asimismo, introduce la danza contemporánea en el escenario. El arte de la murga utiliza no solamente estos puntos de ruptura teatral, sino, también, instrumentos tradicionales como el monólogo, la iluminación, la escenografía, el tiempo teatral, el público o testigo y la acción humana en un escenario. “Un hombre camina por este espacio (el escenario) mientras otro observa y esto es todo lo que necesita para realizar el acto teatral” (Brook, 1969: 5). En este sentido, la murga toma mucho de la performance y esta es un hecho teatral. El murguero, como el performer, resignifica, algunas veces, situaciones autobiográficas, utiliza su cuerpo para hablar de su experiencia, tanto cultural como del mundo, desde un punto de vista

subjetivo. En esta manifestación se incluyen, desde la mímica, la danza y las imitaciones de hechos reales. Esta incorporación de la experiencia corporal por parte de las murgas une al arte conceptual con lo que está ocurriendo en el teatro experimental. Este retoma e investiga la experiencia vivencial de la corporalidad de Eugenio Barba y recupera a Grotowski y la acción física y vocal del actor en el escenario.

La murga comienza a mezclarse con lo teatro-céntrico al incorporar profesionales (llámese actores que han pasado por academias del sistema), que traen toda una experiencia distinta a la del actor amateur que integra el conjunto. Asimismo, desde el estado (Ministerio de Educación y Cultura) se promueven talleres dictados por profesionales de la actuación y de las diferentes artes visuales que hacen que se reflexione sobre la importancia de potenciar el arte de la murga. La murga pasa a ser una escuela.

La murga surge desde un lugar no teatro-céntrico, y sin embargo se empieza a nutrir de los diferentes mecanismos de las artes teatrales, fundamentalmente de la puesta en escena; si bien la murga cantaba y estaba parada no tenía conciencia de la puesta en escena. Espectáculos más cuidados buscando una coherencia en el todo, entre lo que se dice y lo que se ve; un cuidado de la disposición, composición, los ritmos y contenidos emocionales desde lo teatral. Cantar bien sí, pero dentro de una propuesta general. Se instala la idea de equilibrio: la música y el canto no debe sobresalir sobre la propuesta general. Se debe generar un clima a través de una construcción equilibrada.

El segundo aspecto que comienza a acaparar la atención, es el actor. Dentro de la murga y tradicionalmente, el actor-murguero siempre fue amateur; alguien que sabía cantar de forma potente y entonada pero que no tenía muchas ideas sobre cómo componer un papel. Su posición dentro de conjunto de murgueros era en línea y de frente al público, y sus movimientos eran limitados a movimientos de brazos y piernas siguiendo el compás de la música.

Sin embargo, la introducción de actores profesionales a la murga (tanto del teatro como de la televisión) hizo que se comenzara a investigar sobre la importancia de lo corporal en la escena. Esto llevó a que se estableciera la relación entre los có-

digos culturales que la murga reproduce desde sus textos y la relación de estos con los cuerpos que los interpretan. Se debió reflexionar sobre los textos como verdaderos exponentes de las costumbres culturales y cómo estos se traducían en los movimientos corporales. Mariana Gardey, dice que “el trabajo del actor requiere un estudio permanente, debe saber en qué tiempo político está ambientada una obra, qué clase de personajes contiene, en qué estilo está escrita. El actor tiene que leer, observar, pensar, imaginar, para poder transmitirle al público una comprensión profunda. Para entrenarse en la actuación, es necesario el estado de calma, el cuidado de la voz, mantener y desarrollar sus instrumentos, (...) Actuar tiene que ver con la estatura, hay que elevarse a la dimensión del personaje, no rebajar este al actor ni encontrarse en él.” (Dubatti, 2009:288).

El actor-murguero comenzó a cuidarse en todos estos aspectos y a cumplir una rutina de ensayo. Ya no fue aquel hombre que se reunía con otros para cantar y “tomar vino”<sup>7</sup>, pasó a tomar conciencia de que pertenece a un espectáculo cuidado y profesional que se respeta a sí mismo y a sus compañeros de elenco.

Todas estas incorporaciones se han dado de a poco. Si bien hoy, todavía quedan conjuntos murgueros llamados “Tradicionales”, la tendencia es la profesionalización y la espectacularidad.

## Conclusión

Desde estas apreciaciones podemos decir que la murga es un género musical-teatral del carnaval, que ocupa un lugar en el campo de la cultura popular del Uruguay y que está en una constante evolución profesional. En cuanto a lo discursivo, se caracteriza por plasmar las voces de las minorías, diferentes a las que a lo largo del año se escuchan o escriben, con una fuerte impronta paródica y crítica, que cuestiona los valores de las prácticas hegemónicas a través de la ruptura del orden establecido creando un nuevo equilibrio. Podemos afirmar que a través de esta ruptura se establece un nuevo orden, el de la reflexión y la concientización, lo que Rancière denomina arte crítico<sup>8</sup> (Rancière, 2011:59). De esta forma opera en la

propuesta de espectáculo de la murga un fuerte interés por cuestionar “mecanismos de dominación” que se proponen como hegemónicos y que generan en el espectador el adormecimiento que la murga intenta despertar:

Vengan a la fiesta los que lloran  
Canten los que aprenden a callar  
Suelten como pájaros de fuego blanco  
las campanas de la libertad  
Ruge en el teatro de los pobres  
la profunda voz de la igualdad  
Luce la alegría sus ropajes nuevos  
cada vez que llega carnaval

(Presentación)

En estos versos de *Sueños* de Agarrate Catalina, observamos la propuesta de entrada: la búsqueda de la igualdad. El coro canta con vehemencia los principios básicos de la murga y de un tiempo que se aproxima; todo ello enmarcado en el espacio del carnaval, en donde esos “ropajes nuevos” propician la alegría del decir y del cantar.

## Bibliografía

### Obras en papel, artículos académicos y libros digitales

- Artaud, Antonin. *El teatro y su doble*. Sudamericana. Buenos Aires. 2005
- De Man, Paul. *Epistemología de la metáfora. La ideología estética*.
- Dubatti, Jorge. *Historia del actor II*. Colihue. Buenos Aires. 2009.
- Fernández Nadal, Estela, *Utopía y discurso político*. Revista de Artes y Humanidades UNICA vol. 11 N°2. Venezuela. 2010.
- Rancière, Jacques, *El malestar de la estética*, Capital intelectual, Bs.As. 2011.
- Tanco, Valeria y Cardozo, Yamandú. *Agarrate Catalina, el libro*. Santillana, Montevideo, 2009
- Vidart, Daniel. *Tiempo de carnaval*. Ediciones B. Montevideo. 2014

### Revistas digitales

- Remedi, Gustavo, *Teología del carnaval: Las máscaras religiosas del teatro en los tablados (III)*. <http://www.henciclopedia.org.uy/autores/Remedi/CarnavalIII.htm>
- , *Del carnaval como “metáfora” al teatro del carnaval*, <http://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/>

### Diarios y semanarios

- Brecha, semanario, 29 noviembre de 2004, 6 ,27 de enero 2005, 4, 18, 25 de febrero 2005, 11, 24 de marzo 2005

### Sitios de la web

- Agarrate Catalina* página oficial, <http://www.agarratecatalina.com.uy/>

### Entrevistas

- Sobre la murga a:  
Pablo Sánchez (*La Nueva-Salto*), 27 de agosto de 2014  
Gastón Farabelli (*La timbera-Mercedes*), 2 de setiembre de 2014  
Leroy Suárez (*La celeste- Mercedes*), 24 de setiembre de 2014

## Notas

1. amurca, ae (del gr. Amorge) f. Cato. Plin. Amurca, alpechín | fig. (en San Agustín). Gente de malas costumbres que vive entre las personas buenas.  
Faecimus. Faex, aecis. f. Hor. Luc. Ov. Plin. Poso, sedimento, hez, residuo.  
Hez. Lo más vil y despreciable de cualquier clase. (Dicc. Sopena Latín. Barcelona. Sopena 1984. P.51)
2. Entrevista a Pablo Sánchez, Murga La Nueva (Salto, Uruguay)
3. Salpicón: noticias de actualidad cantadas en torno de un estribillo.
4. Cuplé: parte actuada de la murga en donde se desarrolla una acción con principio desarrollo y final.
5. *Agarrate Catalina*. Murga fundada en el año 2003 en Montevideo. Ganadora cinco veces del concurso oficial de Carnaval en categoría Murgas. Es la murga más conocida en el Uruguay y a nivel internacional. Anualmente desarrolla giras por todo el mundo.
6. *La Gaditana*: grupo de artistas y cantantes españoles que quedaron anclados en Montevideo por un apremio económico y que empezaron recaudar dinero cantando por la calle en forma de “murga”.
7. Pablo Sánchez. Entrevista.
8. “ El arte crítico, en su formulación más general, se propone concientizar acerca de los mecanismos de dominación con el fin de convertir al espectador en actor consciente de la transformación del mundo.”

# Nativos, inmigrantes y exiliados digitales. Las TIC en la encrucijada de cambios de paradigmas educativos

*Néstor Sanguinetti*

## Resumen

Antiguamente, el saber tenía como soporte al cuerpo del sabio, ya fuera un aeda, un juglar, un griot. Con el pasar del tiempo, distintas tecnologías han posibilitado otras maneras de transportar y transmitir el conocimiento. Primero el papiro, luego el pergamino y, por último, el libro, posibilitaron nuevas formas de almacenamiento físico. En la actualidad, la era digital impone otra manera de posicionarnos frente al saber. En la sociedad de la información, con el acceso a internet y el uso de nuevas tecnologías, el saber está al alcance de todos, a un clic de distancia.

Este contexto nos obliga a tener una mirada crítica y actualizada de nuestras prácticas educativas: las TIC ya no pueden ser ignoradas en la tarea docente. En este artículo, desde la perspectiva del ABP y las humanidades digitales, se propone la incorporación de herramientas que generen nuevos espacios de aprendizaje. Un ejemplo de ello es el trabajo que –teniendo en cuenta los planteos de la crítica genética– se puede realizar con el cotejo y análisis de manuscritos. A su vez, el acceso a plataformas virtuales dedicadas a la preservación y difusión, en formato digital, de archivos de escritores nacionales aporta nuevos enfoques al estudio de textos literarios en clase.

**Palabras claves:** Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) – aprendizaje basado en proyectos (ABP) – humanidades digitales – manuscritos – crítica genética.

## Natives, immigrants and digital exiles ICTs at the crossroads of change in educational paradigms

### Abstract

In the past, knowledge was embodied in the body of the sage, be it an oral poet, a minstrel, a griot. As time went by, technological advance has brought about other ways to transport and transmit knowledge. At first there was papyrus, later on there was the parched scroll and, lastly, the book, which enabled other means of storage. Nowadays, the digital era enables us to position ourselves differently in relation to knowledge. Through access to internet and the use of the latest technology in the information society, knowledge is reachable just by a click.

This context requires a critical and updated approach to our teaching practices: ICTs cannot be ignored in the teaching profession. From the perspective of Project-Based Learning and digital humanities, this article intends to incorporate the tools to generate new learning environments. In the light of genetic critics and their tenets, an example of that is the analysis and comparison of manuscripts. Likewise, access to virtual platforms devoted to preserving and spreading of files of national writers in digital format contributes with new approaches to the study of literary texts in class.

**Key words:** Information and Communication Technology (ICT) – Project-based Learning – digital humanities – manuscripts – genetic critics

### Néstor Sanguinetti

nestorsanguinetti@gmail.com

Profesor de Literatura y de Idioma Español egresado del Instituto de Profesores Artigas. Estudiante de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Literatura Latinoamericana, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.

En el período 2014-2017 se desempeñó como profesor tutor del postítulo en Enseñanza Media Rural (CFE) en modalidad semipresencial. Actualmente es docente en el Profesorado Semipresencial del Consejo de Formación en Educación, en Educación Secundaria y en la Universidad Católica del Uruguay.

*Hoy, educar para el presente—que no otra cosa hacemos—  
es educar para un pasado que nunca volverá.*

REINA REYES, *¿Para qué futuro educamos?*

## **Educar con otra cabeza**

¿Para qué futuro educamos? se preguntaba, hace casi cincuenta años, la pedagoga uruguaya Reina Reyes. La interrogante sigue vigente, incluso cuando parece que el futuro se ha adelantado a la cita y ya se encuentra entre nosotros. ¿O acaso son nuestros alumnos los que se adelantaron y son ellos los que lo traen a la clase? En ese caso la pregunta sería otra: ¿estamos los docentes anclados en el pasado?

En *Pulgarcita* (2013) el filósofo francés Michel Serres da cuenta de las características de los adolescentes de hoy en día, al hacerlo se refiere a la sociedad actual y al rol que debe cumplir la escuela en un mundo en donde los profesores, educados en el siglo XX —pero con una propuesta programática y didáctica muy similar a la vocación enciclopedista del XIX—, debemos educar a los adolescentes del siglo XXI. Serres llama a estos nativos digitales Pulgarcito o Pulgarcita: “Por haberlos observado, con admiración, enviar, con una rapidez mayor de lo que podría hacerlo jamás con mis torpes dedos, enviar, digo, SMS con los dos pulgares, los bauticé, con la mayor ternura que un abuelo pueda expresar” (22).

Estos niños viven, pues, en lo virtual. Las ciencias cognitivas muestran que el uso de la Red, la lectura o la escritura de mensajes con los pulgares, la consulta de Wikipedia o Facebook no estimulan las mismas neuronas ni las mismas zonas corticales que el uso del libro, de la tiza o del cuaderno. Pueden manipular varias informaciones a la vez. No conocen ni integran, ni sintetizan como nosotros, sus ascendientes.

Ya no tienen la misma cabeza.

Por el teléfono celular, acceden a cualquier persona; por GPS, a cual-

quier lugar; por la Red, a cualquier saber: ocupan un espacio topológico de vecindades, mientras que nosotros vivíamos en un espacio métrico, referido por distancias.

Ya no habitan el mismo espacio (21).

Sin que nos diéramos cuenta, en los últimos años nació un “nuevo humano”. La forma de ocupar el espacio, de comunicarse con sus pares, de percibir el mundo, de habitarlo es distinta a la nuestra, sus antecesores. Por lo tanto, si estos adolescentes tienen “otra cabeza”, la forma de conocer opera con mecanismos distintos a los nuestros, hijos del siglo pasado. Pronto llegará el tiempo (¿ya llegó?) en el que estos nuevos humanos estén en el sistema educativo desempeñando el rol de profesores. Seguramente serán docentes que entablarán una comunicación más fluida con sus estudiantes, compartirán más códigos, hablarán “el mismo idioma”. Sin embargo, esos códigos, ese idioma no será el de la institución educativa que ese profesor, en cierta medida, representará. Podrá haber docentes posmodernos, nacidos en la era digital, pero la escuela continúa siendo hija del proyecto de la modernidad.

Antiguamente, el saber tenía como soporte al cuerpo del sabio, ya fuera un aeda, un juglar, un griot; se trataba de una verdadera biblioteca viviente, el conocimiento ocupaba el cuerpo docente, el cuerpo del pedagogo. Con el pasar de los siglos, el saber se fue haciendo portátil, se lo pudo transportar —en el tiempo y en el espacio— a través de papiros, pergaminos, rollos y, finalmente, libros. En la actualidad, el soporte del saber es la web, la red, internet, la nube. Estos cambios en los soportes en los que se almacena el conocimiento han determinado, también, a las formas de transmitir el saber. Entonces, ¿qué transmitir ahora que *está todo transmitido*?, ¿qué transmitir si el conocimiento ya *está dado*?, ¿qué transmitir cuando todos estamos a un clic de distancia del saber?

Desde hace años, el enfoque de los objetivos que nos proponemos con nuestros alumnos ha cambiado. Ya no basta con “estudiar..”, “analizar..”, ya no es suficiente “que los alumnos aprendan/conozcan...”. Ahora es necesario enseñar habilidades, competencias, es necesario *hacer* algo con ese

saber, aunque ese *hacer* sea *pensar*, que no es poca cosa.

Ahora distribuido en todas partes, el saber se expande en un espacio homogéneo, descentrado, libre de movimientos. El aula de antaño ha muerto, aun cuando todavía no se ve otra cosa, aun cuando no se sabe construir nada más, aun cuando la sociedad del espectáculo intenta imponerse.

Entonces los cuerpos se movilizan, circulan, gesticulan, llaman, se interpelan, intercambian de buena gana lo que encontraron debajo de sus pañuelos. ¿La charla sucede al silencio y el barullo a la inmovilidad? No, en otros tiempos prisioneros, los Pulgarcitos se liberan de las cadenas de la Caverna milenaria que los ataban, inmóviles y silenciosos, a su lugar, con la boca cosida y el culo sentado (52).

Al igual que en la caverna platónica, los pupitres atan –sin necesidad de cadenas– a los alumnos, los obligan a sentarse en silencio, a contemplar hipnotizados el desfile del conocimiento delante de sus ojos. El sometimiento no se tenía –¿no se tiene?– frente a los docentes, sino frente al Saber (con mayúscula), al que los maestros mismos se sometían/someten. Para entender a estos alumnos es necesario comprender su murmullo, dice Serres, el barullo que generó su salida de la caverna. Ya no volverán a sentarse en silencio, obedientes y a la espera de la iluminación del sabio, saben que la información está en otro lado, mejor dicho, en todos lados: en sus bolsillos, en el celular, en la tablet, en su computadora, esa otra cabeza, fuera de nuestro cuerpo, que “piensa” a partir de nuestras demandas y en la que también nosotros podemos pensarnos. Tal vez nuestra generación no se crea, no se sienta decapitada, pero sí los alumnos que llegan a nuestras aulas. Nacieron así, y para ellos tener *otra cabeza* fuera del cuerpo es parte de su ser.



En el apartado “La cabeza de Pulgarcita”, el escritor francés plantea un paralelismo con la historia de Saint-Denis, el santo sin cabeza. Luego de ser torturado por el ejército romano, el primer obispo de París fue condenado a ser decapitado en lo alto de una colina próxima a la ciudad, el actual barrio de Montmartre. Después de que se cumplió su condena, Saint-Denis levantó su cabeza del suelo y caminó seis kilómetros, al final de su recorrido la entregó a una mujer piadosa y allí se desplomó; en ese lugar se construyó la famosa basílica que lleva su nombre. Del mismo modo, Pulgarcita también tiene una cabeza fuera de su cuerpo, con esta cabeza-externa entre sus manos puede buscar esta vieja leyenda, y mientras lo hace filtra imágenes o textos, descarga películas y canciones, sube fotos a su Facebook y da “me gusta” a sus cientos de amigos, comparte videos en Instagram y actualiza su estado de WhatsApp. Ya no se trata de tener una ventana al mundo, sino múltiples ventanas o pestañas que puede atender al unísono. Serres da un paso más allá y dice que todos estamos decapitados. Me pregunto: ¿lo estamos, realmente? Es cierto, todos accedemos a la tecnología, buscamos información, a veces realizamos algún trabajo colaborativo en línea, tal vez tengamos un aula virtual. Sin embargo, creo que aún conservamos la convicción de que es una herramienta a la que podemos echar mano alguna vez, no siempre, todavía tenemos otras estrategias. Es un apoyo externo, una memoria externa, pero no *nuestra cabeza*.

Hace poco, todos nos volvimos Saint-Denis, como ella [Pulgarcita]. De nuestra cabeza huesuda y neuronal, salió nuestra cabeza inteligente. Entre nuestras manos, la caja-computadora contiene y hace funcionar, en efecto, lo que en épocas remotas llamábamos nuestras “facultades”: una memoria, mil veces más poderosa que la nuestra; una imaginación equipada con millones de íconos; también una razón, puesto que tantos programas pueden resolver cientos de problemas que no habríamos resuelto solos. Nuestra cabeza está arrojada ante nosotros, en esa caja cognitiva objetivada (38).

Con esa segunda cabeza que nos nació de repente estamos “condenados” a volvernos inteligentes. La economía de recursos que nos ofrece permite que podamos despreocuparnos de ciertas cuestiones que antes podían llevarnos horas de trabajo. Ahora es un buscador el que se encarga de recorrer las bibliotecas virtuales para ofrecernos, en apenas segundos, el resultado de nuestra búsqueda. Ya no es un problema no recordar en qué estante de la biblioteca está aquel libro con ese dato específico, ahora la nube permite que desde cualquier dispositivo podamos acceder a esa información. La web está ahí, pues, a nuestra disposición, a la espera de un comando, una orden, una directriz. ¿La hemos incorporado a la clase? ¿Hemos echado mano a estas herramientas que hoy nos ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)?

### **El futuro ya no es lo que era**

A casi veinte años de entrada el nuevo milenio, ya resulta un lugar común señalar los cambios culturales que se han sucedido en los últimos tiempos, mucho más los que tienen que ver con una nueva configuración cultural y subjetiva de este tiempo de procesos acelerados, que aún no estamos muy seguros de nombrar: posmodernidad, sociedad posindustrial, modernidad líquida. Lo cierto es que ahora el cambio es la constante y el mundo en el que vivimos es muy distinto del que se vivía a comienzos del siglo XX, siglo del que somos herederos, ya que formateó nuestra forma de relacionar-

nos con los otros, de estar en el mundo, de acceder al conocimiento, y por tanto, de pensar.

Las instituciones educativas no son ajenas a este cambio de paradigma que se vive en las primeras décadas del siglo XXI. La escuela, por excelencia la institución heredera de los postulados de la modernidad, está “en crisis” desde hace varios años y ese discurso se ha instalado en el imaginario hace unas cuantas décadas, ya es un legado del siglo anterior, basta pensar en el álbum musical *The Wall*, de Pink Floyd editado a fines de los años setenta.

En este escenario de cambios, las TIC ocupan un lugar privilegiado. Si bien el término hace referencia a las tradicionales tecnologías de la comunicación, como son la radio, la televisión y el teléfono, la sigla se expande e incluye también a las nuevas tecnologías de la información “caracterizadas por la digitalización de las tecnologías de registros de contenidos (informática, de las comunicaciones, telemática y de las interfaces)” (Bañuls, 2013:129). El desarrollo que tuvo internet en las últimas décadas multiplicó, de manera exponencial, el acceso a estas tecnologías. Varios teóricos, entre los que se encuentra el español Carles Monereo, han visto a internet como un nuevo espacio, un lugar con *nativos e inmigrantes* digitales, con navegantes (cibernautas) y piratas (*hackers*). El mismo autor afirmaba, hace más de diez años, que aún estábamos en la prehistoria de internet, “apenas hemos inventado la rueda de esta nueva era” (2005:8). Tal vez ya podamos afirmar que la rueda se echó a andar y los avances están siendo visibles en este neolítico digital del siglo XXI.

Si bien internet no es la única TIC, es la que tuvo un impacto más grande a nivel social: en solo cinco años logró llegar a más de cincuenta millones de usuarios; a la televisión le llevó más de cuarenta años alcanzar esa cifra y la radio tardó siete décadas en ganar cincuenta millones de oyentes. En este contexto, se ha instalado la sociedad de la información, cualquiera puede acceder a ella a través de un clic, ya sea en su computadora personal o en el teléfono celular que lleva en su bolsillo. Aquella mediación social que realizaban los medios de comunicación es la que hoy generan las redes sociales que, además de acortar tiempos y distancias, aumentan el número de interacciones entre los usuarios. “En la actualidad los desarrollos telemáticos, la digitalización y su apropiación por

parte de la sociedad nos ha introducido en un nuevo paradigma, el de la sociedad de la información. Este nuevo paradigma está generando formas de organización social en las que la transmisión, procesamiento y producción de información adquieren una particular modulación de productividad y poder” (Bañuls, 2013:121).

La escuela, en tanto institución educativa no puede ser ajena a este entorno social. En la medida en que somos los sujetos los que hacemos a las instituciones, estas también se ven afectadas por las nuevas formas de subjetividad. En su tesis de maestría “Una laptop por niño / OLPC en el espacio áulico” (2011) Gabriela Bañuls estudió casos referidos al uso de las XO en una escuela de Ciudad de la Costa, allí decía:

Estas modificaciones están propiciando el advenimiento de nuevas subjetividades. Estamos asistiendo al pasaje de las Subjetividades del Disciplinamiento a las Subjetividades de la Enunciación, que reformulan los modos de estar en el mundo y las prácticas políticas, económicas, productivas, educativas y de gestión, entre otras. La vida cotidiana ya no remite a las lógicas de lo jerárquico, la permanencia, lo igual, lo lineal y homogéneo sino a la búsqueda/indagación, lo diverso, lo cambiante, lo nuevo, lo rápido, la imagen (123).

Es probable que las nuevas generaciones no adviertan los cambios o impactos que las TIC han generado en los últimos años en lo que refiere a las relaciones humanas; por haber nacido en un mundo que ya las da por naturalizadas, por estar inmersos en esta subjetividad, para los jóvenes resultan invisibles, ya que no tienen otro/s parámetro/s para contrastarlas. Para muchos adolescentes es impensable un mundo sin redes sociales o sin wifi. Las TIC han traído una nueva forma de socializar. Entonces, si nuestros estudiantes conocen a otros jóvenes por internet, juegan, aman, discuten, se divierten, ¿por qué no aprovechar este espacio para el aprendizaje? Este proceso que no parece ser reversible, poco a poco irá determinando –como ya lo está haciendo– nuevas formas de dialogar, de leer, de conocer, en definitiva: de

pensar. En términos comparativos, los jóvenes de hoy procesan más información en forma simultánea, con respecto a lo que podía hacer alguien de su edad hace pocas décadas atrás. Su forma de acceder al conocimiento tiene más que ver con una secuencia asociativa de conexiones, hipervínculos, redireccionamientos de información, que una serie de datos preestablecida u “ordenada” metódica y lógicamente.

En el vertiginoso siglo XX las representaciones y percepciones que los intelectuales se habían hecho con respecto al futuro habían cambiado en poco tiempo, es decir: en el tiempo en el que este tardó (o se adelantó) en llegar. Ya a comienzos del siglo pasado, el poeta francés Paul Valéry advertía en *El cementerio marino*: “El problema de nuestros tiempos es que el futuro ya no es lo que era”. Lo mismo podríamos afirmar con respecto a los tiempos que corren.

### **Las TIC en el horizonte de expectativas de los estudiantes**

La incorporación de las TIC a la educación es un tema muy presente en las agendas de las políticas educativas de los países de la región. Del mismo modo, son varios los proyectos que, ya sea con fondos nacionales o extranjeros, financian su inclusión en la enseñanza.

El proyecto INTEGRA se llevó a cabo en Argentina, Chile y Uruguay entre los años 2003 y 2006. Fue financiado por la Unión Europea y se propuso la creación de una red de centros de innovación con el propósito de “fortalecer las capacidades de los centros educativos latinoamericanos para hacer una utilización efectiva y relevante de las TIC en la enseñanza y en la administración educativa” (2007:3). El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de Unesco, con sede regional en Buenos Aires, fue el coordinador regional del proyecto y responsable de *Herramientas para la gestión de proyectos educativos con TIC* (2007), publicación en la que se realizó una descripción de las posibilidades de implementar planes que incluyan nuevas tecnologías, así como de los requerimientos que para ello deben tener en cuenta los centros interesados en hacerlo. Para su ejecución, el proyecto tuvo escuelas beneficiarias que fueron equipadas con máquinas, y sus docentes

recibieron capacitación y asesoramiento, con talleres presenciales y foros virtuales referidos a “buenas prácticas relacionadas con la gestión de las TIC en las instituciones” (9). Luego de realizados los relevamientos, una de las conclusiones a las que se llegó es que para el éxito de una experiencia educativa con TIC es necesario involucrar fuertemente a los equipos de dirección y capacitar a los docentes.

Con sus aciertos y sus errores, la implementación del Plan Ceibal –hace ya más de diez años– se propuso cambiar la matriz educativa del país, supuso la posibilidad de fortalecer los procesos de formación que ya se estaban impartiendo y de proponer nuevas formas de aprendizaje que impactaran en la vida escolar y social de los alumnos. Si bien ya hay resultados a la vista en varias propuestas educativas realizadas en distintos puntos del país, los alcances de este plan, como los de todo proyecto de largo aliento, se verán, seguramente, en los próximos años, cuando los estudiantes beneficiarios –verdaderos nativos digitales– hayan atravesado todo el sistema educativo y completado sus estudios terciarios o universitarios.

Como sabemos, la disposición de una buena conectividad o el uso de equipos informáticos –incluso el plan 1 a 1, como es el caso de Uruguay: una computadora por niño– no garantiza que se modifiquen las maneras de enseñar ni de aprender. Para esto, es necesaria una mirada crítica sobre el uso de la tecnología que ponga el énfasis en el *para qué*: para qué incluir las TIC en el salón de clase. Al respecto, dice María Teresa Lugo: “La instalación de computadoras no cambia necesariamente los modos de enseñar y aprender, ni tampoco los modos de gestionar el conocimiento. Pero la experiencia indica que esto sí sucede cuando se planifica e implementa una innovación que apunte al fortalecimiento de la tarea pedagógica de la institución escolar, otorgando a las TIC un sentido que supera la visión instrumental” (2011:8). Como ya advertía el informe realizado por el grupo INTEGRA, si no se capacita a los docentes, de nada sirve la inclusión de las máquinas en el salón de clase, no se aprovecharán al máximo las potencialidades que estos recursos ofrecen tanto a los docentes como a los alumnos.



En agosto de 2017 el Consejo Directivo Central de la ANEP presentó el *Marco Curricular de Referencia Nacional* (MCRN) donde se disponen los perfiles de tramo y de egreso de los alumnos de educación primera y media de nuestro país. Según plantea el documento, los perfiles de tramo, fijados para 3° y 6° año de primaria y 3° año de secundaria, “establecen el horizonte de formación para el ciclo y componen una línea de continuidad hacia el perfil de egreso” (47).

Tanto en los perfiles de tramo como en el de egreso están contempladas las TIC. En el perfil de tramo establecido para 3° año de educación media básica, los últimos dos aspectos que se señalan con respecto a las expectativas que se tienen del estudiante son: “Utiliza las TIC para conocer aspectos del mundo, profundizar y afirmar sus conocimientos” y “Selecciona, jerarquiza y usa fuentes de información con acompañamiento adecuado”. Es decir que el MCRN contempla explícitamente el uso de las tecnologías como parte de la alfabetización necesaria del alumno para completar esta etapa de su escolarización obligatoria.

El perfil de egreso de educación secundaria, es decir el que corresponde a 3° año de bachillerato, se organiza a partir de cinco rasgos generales, con sus respectivos descriptores y características particulares. El documento aclara que cada uno de estos cinco rasgos exige una puesta en relación con los demás, sin un orden jerárquico en la enumera-

ción de cada uno, ya que todos son significativos y tienen la misma relevancia.

En casi todos ellos las TIC están presentes de manera explícita, es decir que son tenidas en cuenta en el horizonte de expectativas que se tiene con respecto a los alumnos que egresan de educación secundaria. El primer rasgo que se presenta es: *Habitar e intervenir en la complejidad del mundo*, entre las competencias que se esperan del alumno se señala que: “Actúa en contextos tecnológicos en forma responsable e informada. Está en condiciones de tomar decisiones como usuario y creador”. El siguiente rasgo que se describe es: *Ejercer de manera plena su ciudadanía*, entre las competencias que se esperan, se señala que “Comprende el funcionamiento y uso de las tecnologías aplicadas a la comunicación y la información, desarrollando actitudes reflexivas y críticas respecto a ellas”. El tercer aspecto *Emprender y desplegar proyectos personales y colectivos* no presenta de manera explícita ninguna referencia a las TIC. El cuarto rasgo, *Pensar y actuar creativamente*, señala entre las características generales que ofician como descriptores que “Exige habilidades de multialfabetización desde diferentes modos de producción y comunicación”. Por último, en *Comunicar y comunicarse* tampoco hay una referencia explícita a las TIC, pero se puede entender que están implícitas cuando un descriptor establece que: “Requiere comprender, apreciar, producir y expresar mensajes en diversos códigos y en distintos contextos y situaciones comunicativas”.

Entonces, si en el MCRN –donde participaron el Codicen y los cuatro consejos desconcentrados de la ANEP: CEIP, CES, CETP y CFE– la alfabetización digital parece ser una preocupación constante y se puede rastrear a lo largo de casi todos los rasgos que se describen en el perfil de egreso de los estudiantes, ¿por qué este aspecto no parece tener relevancia en los planes de formación docente vigentes en nuestro país?

Rosita Ángelo estudia este tema en “Mirar la trama. Educación, tecnología y formación docente en tiempos líquidos”, artículo compilado en la publicación que realizó FLACSO Uruguay en 2013. En ese trabajo, Ángelo afirma que en los años previos a la elaboración del Plan 2008 de profesorado y magisterio del Consejo de Formación en Educación, si bien se generaron debates y reflexiones sobre tres aspectos: las identidades docentes, las demandas de las instituciones de formación y los

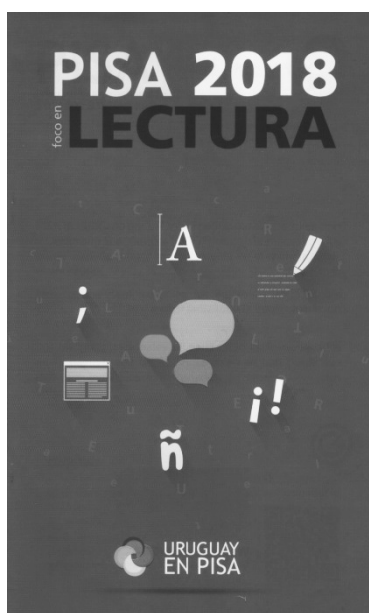
problemas de la integración de las tecnologías a la educación, este último punto no fue demasiado relevante en la discusión ni en la posterior toma de decisiones. “Estos [tres aspectos] no se resolvieron a favor de un espacio en el currículo para formar a los futuros docentes en las competencias para el ejercicio de su rol que incluyera el manejo de los nuevos contextos tecnológicos y la alfabetización informática de los formadores” (108).

La autora analiza el peso que actualmente tienen los entornos digitales de aprendizaje en el plan de estudios de un futuro maestro o profesor de cualquier instituto de formación docente. En los cuatro años de su carrera, un estudiante de profesorado solo tendrá en 3º año un curso de 3 horas semanales de informática; y un estudiante de magisterio pasará por dos cursos, en el 3º y 4º año de su carrera, que en total suman 5 horas semanales. Es evidente que los planes de estudio no cuentan con espacios transversales de trabajo sobre entornos digitales. No deja de ser un dato alarmante, o por lo menos llamativo, que en el momento en el que el uso de la telefonía celular creció a pasos agigantados en la población, y cuando el Plan Ceibal ya había comenzado la instalación de su plan 1 a 1, la incorporación de las TIC en los planes de estudio de maestros y profesores pareció ser irrelevante, o por lo menos invisible para las autoridades, seguramente inmigrantes digitales de esta era o, por qué no, para continuar con la metáfora espacial: *exiliados* digitales.

La inminente reforma de los planes de formación docente, hace ya varios años anunciada, tal vez contemple estas carencias. Es de esperar que, en estos diez años que nos separan de la implementación del Plan 2008, las autoridades hayan comprendido que si queremos que nuestros alumnos sean alfabetizados digitalmente, primero deben serlo sus docentes. Afirma Ángelo en su estudio que los centros de formación docente “deben atender demandas que permitan formar a los estudiantes de magisterio y profesorado en las nuevas competencias de la alfabetización digital, entendida en el sentido de Busaniche: «no es aprender a usar una computadora o un determinado programa, sino esencialmente, comprender el lenguaje cultural y comunicacional que subyace a la misma»” (109).

La alfabetización digital es una demanda que no debería pasar desapercibida en la formación de futuros profesionales de la educación. En la ac-

tualidad, alfabetizar no solo hace a las competencias que se refieren a la lectura y a la escritura, o tal vez sí y la pregunta que deberíamos hacernos sea: escribir y leer... ¿en qué formatos? ¿en qué soportes? *Postear, etiquetar, bloguear* son prácticas de una alfabetización que no podemos desatender si queremos participar del mundo de nuestros alumnos. Producir y decodificar estos mensajes es, también, poseer habilidades de lectura y escritura en soportes electrónicos, que no siempre comparten los mismos códigos que los de la comunicación en papel.



Vale la pena señalar que la prueba PISA 2018, que en agosto de este año se implementará en doscientos centros educativos de nuestro país, tendrá como principal objetivo evaluar la competencia en comprensión de lectura. Según el material elaborado por el equipo de lengua del Departamento de Investigación y Estadística Educativa de la ANEP—disponible en: ANEP>PISA>PISA2018>publicaciones—, en el primer punto de los *Nuevos aspectos del marco de lectura PISA 2018* se señala que “integra[n] las nuevas formas de lectura que han surgido debido a la difusión de dispositivos y textos digitales”. Otro ítem de ese mismo apartado establece que se “incluye el uso de escenarios relacionados con textos impresos y digitales para lograr una evaluación más auténtica de la lectura, en consonancia con el uso actual de textos en todo el mundo”. Es decir que en esta prueba, de la que participan 82 países de todo el mundo (9 latinoamericanos), se contemplan los formatos digitales de difusión de textos para evaluar la competencia en lectura.

En la web la forma de leer ya no es lineal, los hipervínculos o la hipermedia permiten acceder a la información desde distintos puntos, ya no en una escala de dificultad creciente de acuerdo a la edad, el grado del curso o los intereses de un docente. En un mundo saturado de información, un lector calificado será el que posea las herramientas para decodificarla y establecer las relaciones asociativas necesarias. Cualquiera puede acceder a ella, pero ¿todos pueden leerla, realmente?

Más allá de las dicotomías, seguramente reduccionistas, que distinguen *nativos digitales* de *inmigrantes digitales*, no sería del todo falso afirmar que los estudiantes de hoy en día están mucho más habituados al uso de las TIC que los adultos que los rodean, y eso incluye a sus docentes. Existe una brecha cultural digital que no podemos negar y, por lo menos, deberíamos tratar de achicar.

### **Los profesores y las TIC: horizontes posibles**

El reparo de muchos profesores a la incorporación de las TIC en sus prácticas educativas no es solo un asunto docente, también tiene que ver con una característica propia del sistema educativo en general, que tarda muchos años en incorporar cambios e innovaciones que a otras instituciones les llevaría menos tiempo, como plantea Tiscar Lara en *Aprender a ser ciudadano* (2010):

La educación sucede cada vez más fuera de los límites de las instituciones educativas y se expande por los escenarios no formales de ocios compartidos. La escuela, como instrumento propio de la modernidad, está quedando obsoleta para asumir los retos de la cultura digital en una sociedad globalizada que muestra elementos muy distintos de aquella para la que fue diseñada. Esto genera que los ritmos impuestos en los currículos oficiales y las estructuras de gestión docente se conviertan en dinosaurios sin capacidad de reacción suficiente cuando las tecnologías digitales se filtran en el aula con una propuesta desafiante; nuevos contenidos, nuevas competencias, nuevos modelos de autoridad, fiabilidad y reputación en

el acceso, elaboración y transmisión de contenidos (57).

Si a esto sumamos una escasa cultura de perfeccionamiento docente –cultura que tímidamente parece revertirse con algunas propuestas de actualización para profesores y maestros– no debería parecernos extraña esta renuencia a cualquier cambio que amenace la tranquilidad del *status quo* de nuestra tarea docente.

Pero también es necesario denunciar a un sistema que, supuestamente, aboga por la actualización de sus profesores pero, por otro lado, no concede días de licencia para asistir a cursos o congresos de asignatura –salvo que estos se realicen durante los períodos de vacaciones...–, que serían el lugar privilegiado para discutir las prácticas educativas junto al resto del colectivo docente. En los últimos años, junto a la implementación del Plan Ceibal, los cursos virtuales parecen ser una solución salomónica a este dilema. Al momento de redactar este artículo, consultada la página web del Plan Ceibal –<http://cursos.ceibal.edu.uy>–, se ofrecen más de quince cursos de capacitación para maestros y profesores beneficiarios del plan. Podríamos preguntarnos si estos cursos son realmente formativos o solamente instructivos. Al mismo tiempo, serían pertinentes algunas interrogantes para nosotros, los potenciales alumnos de estos cursos: ¿los docentes nos hemos apropiado de esta posibilidad de formación constante que se nos ofrece, y que, además de ser gratuita, puede realizarse desde cualquier punto del país?

Pero la tecnología no tiene efectos por sí sola; el impacto que produzca y la utilidad que se le pueda dar dependerá de los actores involucrados y del contexto en el que suceda. La incorporación de las TIC por sí solas no garantizan sus beneficios. Se supone que en la intención de incorporarlas subyace una voluntad de cambio de paradigma y de reemplazo de aprendizajes de carácter repetitivo o memorístico. Para ello es necesaria una innovación, si no curricular, por lo menos de las prácticas educativas que llevamos adelante. En los últimos años, en varias experiencias en las que tuve la oportunidad de participar o presenciar, lo tecnológico era entendido como un fin en sí mismo y no como una herramienta de trabajo. Lejos de ayudar al alcance de ciertos objetivos se volvía una tautología en la que el recurso se agotaba en sí mismo. Con el

paso del tiempo, también los docentes hemos ido aprendiendo a hacer un uso más eficaz de las herramientas digitales, (re)planificando nuevas tareas y reorientando los objetivos que nos proponemos en el trabajo con nuestros alumnos.

Sin embargo, en nuestro medio, las instituciones no tienen una política clara de inclusión de las TIC a la práctica docente. Existen intentos de que esto suceda, pero quedan librados a la (buena) voluntad de los docentes o, con suerte, los directores de los centros. Tampoco abundan los planteamientos didácticos que sensibilicen o generen en el profesorado competencias relacionadas a su uso. Como ya se dijo, antes de generarlas en el alumnado debemos poseerlas los docentes. Hernández Méndez (2011) señala algunos objetivos en los que debe ser competente todo profesor que pretenda trabajar con las TIC:

- crear material didáctico con el apoyo de las TIC;
- utilizarlas como instrumento didáctico para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en función de los fines y objetivos educativos;
- ser facilitador de aprendizajes; constituirse en un puente entre lo que los alumnos saben y lo nuevo por aprenderse.

Además, en caso de que el trabajo didáctico con herramientas digitales se realice a distancia, es fundamental la función de tutoría, ya que es necesario monitorear el desempeño de los alumnos. Al mismo tiempo, la no presencialidad del docente en el entorno virtual sobre el que se esté realizando la tarea, hace necesario que el alumno genere estrategias de autorregulación y autoevaluación de su desempeño, ya que no siempre tendrá una retroalimentación inmediata.

Es tiempo de acercarnos más a nuestros estudiantes, de achicar la brecha intergeneracional, deberíamos “ir” hacia *su* cultura en vez de esperar que ellos “vengan” a la *nuestra*. Es tiempo de conocer sus giros lingüísticos y sus códigos, si queremos que ellos puedan leerse también en los nuestros. Pero antes de dirigir la mirada hacia ellos, es necesario orientarla hacia nosotros y preguntarnos si somos dueños de ese compromiso social y educativo.

## Mundo real “versus” aula virtual

La incorporación de las TIC en distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje ha dividido las aguas, y las aulas, desde aquellos que consideran que su inclusión resolverá mágicamente los problemas de la educación, hasta aquellos que la demonizan y prefieren mantenerla al margen del salón de clase. La pluralidad de voces que media esta división maniquea es amplia y, seguramente, allí nos encontremos la mayoría de los docentes de educación secundaria.

En los últimos años, la incorporación de equipamiento ha sido innegable, podemos preguntarnos si se ha realizado también una verdadera incorporación de *tecnología* al aula, ya que referirse a ella no supone solo la posesión de los aparatos, sino su manipulación, en este caso, orientada a prácticas pedagógicas que redunden en el beneficio de experiencias de aprendizaje.

La presencia de las TIC ya es inmanente a nuestra vida cotidiana. El ritmo vertiginoso de los cambios obliga a una constante readaptación de lo nuevo con respecto a lo viejo. La escuela no escapa a esa tensión constante en la que está toda la sociedad. Pero, ¿la institución educativa está preparada para los cambios? En 1970 Bourdieu afirmaba en *La reproducción* que la escuela era el aparato ideológico con mayor impacto social, y ya había desplazado a la iglesia y a la familia. En la actualidad, con todo el campo que han ganado las TIC ¿son el nuevo aparato ideológico hegemónico? Nadie duda de la importancia que tienen en la difusión de información que contribuye a la formación de opinión pública. Tampoco debería dudarse del papel que pueden llegar a tener en la formación educativa.

La educación a distancia ya se está implementando en la órbita del CES. El programa Uruguayos por el Mundo es una tutoría mediante la cual los estudiantes con materias previas de bachillerato, que no están en nuestro país, pueden culminar sus estudios secundarios desde el exterior, realizando el examen presencial en el consulado uruguayo del país en el que se encuentren. Esta modalidad de cursado, ya sea en formato totalmente virtual o semipresencial, también se lleva a cabo en el ámbito terciario o universitario, tanto en carreras de grado como de posgrado.

Buscar nuevas estrategias es algo inmanente a los docentes, aprovechar al máximo los recursos que se nos ofrecen para trabajar distintos contenidos o generar determinadas habilidades. Las TIC son una oportunidad para innovar, suponen una posibilidad de cambio, de adaptación a los tiempos que corren. Muchos profesores hemos incursionado en el uso de plataformas (Edmodo, Schoology, Moodle) que dan la posibilidad de trabajar con los alumnos en entornos virtuales de aprendizaje. Estas plataformas extienden el tiempo de aula y ponen a disposición del docente distintas herramientas y recursos didácticos para trabajar con los alumnos. Además de poder plantear las tareas “tradicionales”, es posible seguir de cerca y de forma personalizada, a veces de manera más eficaz que en la presencialidad, los procesos de aprendizaje realizados por los estudiantes. Cualquier docente de educación primaria y media básica puede gestionar la habilitación de un aula virtual en la plataforma Crea, a través del Plan Ceibal.

La intención de achicar la brecha digital y democratizar el acceso a las TIC se implementó a partir de varios planes, no solamente educativos, por ejemplo el Plan Ibirapitá. Sin embargo, no hay dudas de que es la educación el espacio estratégico para achicar esta grieta y ampliar el acceso de la ciudadanía a la tecnología desde los primeros años de la escolarización. En consonancia con este proceso de democratización de las TIC, algunas políticas educativas de los últimos años han brindado cursos de actualización para los docentes, en el entendido de que la formación de los profesionales de la educación es un factor fundamental para la mejora de la calidad educativa. Reitero una pregunta ya planteada: ¿los docentes hemos acompañado esta voluntad de cambio?, ¿nos hemos *agiornado* al nuevo escenario educativo?

El Departamento de Tecnología Educativa de la ANEP tiene como uno de sus objetivos: “Promover el desarrollo y aplicación de TIC en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública”. En 2013 publicó *Sembrando experiencias*, un volumen que recopila trabajos de docentes de todo el país. Afortunadamente, este tipo de publicaciones permite la visibilización de la labor que llevan adelante muchos profesores y maestros. La tarea docente suele ser un trabajo solitario, que no es visible nada más –y nada menos– que por los alumnos; pocas veces lo compartimos o lo hacemos salir del aula.

El anclaje digital que proponen las TIC permite visibilizar, en plataformas accesibles a terceros, nuestros diseños de enseñanza o los productos finales surgidos de los proyectos que hayamos llevado a cabo con nuestros alumnos. Dice Fabián Martínez en uno de los trabajos que abre el volumen: “En la actualidad, muchos docentes están trabajando con tecnología en el aula en los distintos subsistemas de la educación; si bien no representan a la totalidad del cuerpo docente del país, son un grupo importante que, desde hace algunos años, emplea distintos dispositivos tecnológicos para enriquecer sus clases” (28).

Entre los beneficios a la hora de incluir TIC en la enseñanza se puede destacar el cambio en la forma de gestionar el trabajo, además de que en materia instrumental se pueden agilizar las tareas (los sistemas de búsqueda o de procesamiento de datos), también los alumnos se pueden volver agentes de su propio aprendizaje, por ejemplo usando formas de trabajo colaborativo o mediante el aprendizaje basado en proyectos (ABP). A través de esta forma de trabajo los alumnos planifican, llevan a cabo y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real, más allá de los límites del salón de clase o de su aula virtual.

El ABP requiere, como punto de partida, que los estudiantes identifiquen un problema o un objetivo que sea de su interés, a partir de él diseñarán actividades o productos finales orientados a resolver ese problema y, por tanto, a cumplir con el objetivo inicial que se habían propuesto (Dede, 2000). En este marco, donde los alumnos tienen un rol muy activo en la planificación, ejecución y evaluación de las tareas, el énfasis deja de estar puesto en el docente como agente de la enseñanza y pasa a situarse en el estudiante que deberá, junto a sus compañeros, resolver el problema en cuestión. En este contexto, los alumnos intercambian ideas, debaten posturas, diseñan y ejecutan planes, evalúan las tareas llevadas a cabo para sacar sus conclusiones y comunicarlas a la comunidad, que pueden ser los propios compañeros de clase o del centro educativo. El trabajo orientado a la resolución de problemas reales de su entorno es un estímulo importante para el alumnado, que suele preguntarnos: “¿y esto para qué nos sirve?”. Sin el ánimo de caer en una lectura utilitaria de la educación, esta modalidad de trabajo encuentra más puntos de contacto con la realidad de nuestros adolescentes

que el trabajo teórico que rara vez sale del salón de clase para encontrarse con el mundo que lo rodea, con el cual sin duda dialoga, pero ese diálogo no siempre es fácil de advertir cuando se tienen 15 años.

El ABP integra saberes y experiencias de distintos campos del conocimiento, si bien el énfasis puede estar en un área específica (ciencias naturales, por ejemplo) los aportes que puedan realizarse desde lengua o matemáticas seguramente ayuden a resolver ese problema. Así como no existe una persona que tenga la solución a todos los problemas de su entorno, en esta modalidad de aprendizaje las soluciones surgen del trabajo colaborativo y de la suma de intervenciones y reelaboraciones que el conjunto de estudiantes y docentes hagan al respecto.

Es sabido que los alumnos que son protagonistas de su propia construcción de aprendizaje, participan en forma activa y tienden a una apropiación significativa del conocimiento que generan, y si además trabajan en equipo o de manera colaborativa, el proceso que realizan es más autónomo aún. “Muchos de los fines relativos a la inclusión de las TIC en las escuelas se centran en la necesidad de cambiar los roles de los profesores y estudiantes, de manera que estos últimos se puedan autodirigir y sean más autónomos” (INTEGRA, 2007:15). Para esto, es necesario cambiar el enfoque que a veces le damos a las TIC, que corren el riesgo de convertirse en un fin en sí mismo. Muchas veces los objetivos de las tareas que las incluyen hacen énfasis en generar actividades “más atractivas” para los alumnos. Me pregunto si realizar un Power Point en lugar de usar el pizarrón, o si grabar un video en lugar de realizar una exposición oral, o si sacar una foto con un celular en vez de hacerlo con una cámara analógica es realmente integrar las nuevas tecnologías a la enseñanza.

Leer desde una pantalla no es trabajar con TIC en la clase. Como profesor de lengua suelo decirle a mis alumnos –para horror de algunos colegas– que no me importa el formato en el que tengan el texto: el libro, la fotocopia, una foto, un archivo .pdf en su celular. No es el soporte en sí lo que hace a la herramienta. Por supuesto que no podemos renegar del libro ni de las ventajas que este ofrece con respecto a la parcialidad de una fotocopia o de un archivo aislado. Un libro es siempre un corpus,

ofrece otras obras (del mismo autor o no) con las cuales el texto a analizar dialoga y cobra sentido. Pero creo que no debemos oponernos al uso del celular o la computadora para leer desde allí. Estamos rodeados de pantallas (televisores, monitores, celulares, tablets) y desde ahí leemos. En nuestra jornada laboral seguramente estemos más expuestos a una pantalla que a la página de un libro. Esto ha generado cambios en la forma de leer, en las estrategias que como lectores aplicamos al leer en un soporte o en otro, al tiempo que le dedicamos a la lectura en papel o en una pantalla, cuántos portales de noticias incluyen en sus encabezados el tiempo de lectura que tomará cada artículo.

Como toda práctica educativa, la incorporación de las TIC al aula debe estar contextualizada. A la hora de implementar un trabajo con ellas es fundamental preguntarse: ¿cómo puede este recurso tecnológico ayudarme como profesor a enseñar de una manera más efectiva? o ¿cómo puede el recurso ayudar a que los estudiantes aprendan de una manera más efectivamente? En el informe que se publicó en Buenos Aires en 2007 y recopilaba la experiencia del plan INTEGRA, se establecía que todo plan educativo basado en la implementación de las TIC debería plantearse los siguientes objetivos educativos. Sucede lo mismo, a menor escala, con cualquier actividad que pretendamos llevar adelante con nuestros alumnos:

- cómo ayudará la tecnología al profesor a enseñar más efectivamente;
- cómo ayudará la tecnología al estudiante a aprender más efectivamente;
- cómo puede la tecnología brindar acceso al aprendizaje y facilitar la inclusión de los estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje;
- cómo pueden las TIC facilitar la comunicación con la comunidad educativa en general, para enriquecer las experiencias de enseñanza y aprendizaje;
- cómo puede el docente involucrarse activamente para utilizar las TIC en sus actividades de enseñanza.

Hay cuatro palabras clave que en educación debemos tener en cuenta en el desarrollo de actividades con TIC. *Simultaneidad*: varios alumnos po-

drán trabajar al mismo tiempo en el mismo sitio, sin importar si comparten el espacio físico o no; *interactividad*: los estudiantes participan activamente, operan entre sí y reciben una retroalimentación que posibilita nuevas reformulaciones u otras actividades a partir de la primera; *multimedialidad*: es posible que se combinen distintos soportes de mensaje: gráficos, de audio, textos, etc; *navegabilidad*: no habrá recorridos o lecturas preestablecidas o lineales, cada uno realizará el recorrido que crea necesario, irá de un concepto a otro, de una ventana a otra.

La incorporación de las TIC a nuestros salones exige una serie de modificaciones en los objetivos que nos trazamos, en la orientación que queremos darle a los contenidos, en las metodologías que utilizaremos, en la forma de evaluarlo, es decir: una modificación de nuestra práctica docente toda. La tarea no es fácil, pero tampoco imposible. Con el correr del tiempo es posible planificar propuestas de cursos que incluyan el uso de las TIC en todas las unidades de trabajo; del mismo modo –por ensayo y error– se las podrá ir modificando y replanificando para sucesivos cursos. Al principio, serán solo algunas unidades del programa las que incluyan el trabajo con TIC, al año siguiente podrán ser más y así sucesivamente hasta alcanzar una propuesta programática anual que las contemple en su totalidad.

Si solo usamos las TIC para una actividad puntual, los estudiantes no dejarán de verla como una “actividad agregada”, un plus de la tarea. Puede ser difícil planificar un curso entero con la premisa de las TIC, somos los docentes los que debemos cambiar el chip, para usar una metáfora acorde al tema. No podemos desconocer que ya son varias las instituciones educativas privadas de Montevideo que han incorporado pizarras interactivas a sus aulas. En los salones de clase, estamos en plena transición entre la pizarra y la pantalla. Muchos profesores trabajamos en centros de enseñanza donde un cañón se proyecta sobre el pizarrón, al apagarlo volvemos a escribir con el marcador y a usar el borrador. Cuando éramos estudiantes el cañón era un adminículo de lujo que había que cuidar, hoy su uso se ha extendido y ya hay varios por centro educativo; al mismo tiempo cada vez hay menos televisores y el retroproyector ya resulta prehistórico. La tecnología digital ha llegado para quedarse, aunque no la queramos en nuestros sa-

lones ya está instalada, en cada teléfono celular de nuestros alumnos. Utilicémosla, pues, como un recurso más del cual sacar provecho.

## Literatura en clave de TIC

No quisiera terminar estas líneas sin compartir algunas experiencias de trabajo con las TIC que, como profesor de secundaria, he llevado adelante con mis estudiantes. Como sabemos, la tarea no es sencilla y las dificultades o dudas en su incorporación pueden deberse a que nuestro paradigma docente, en el que fuimos formados como profesores, no las contempló. Salvo contadas excepciones, parece haber un divorcio entre las TIC y la formación docente. La manera en la que los futuros profesores aprenden difiere bastante de la forma en la que, en pocos años, estarán dando clase frente a nuevas generaciones. Como ya se dijo, tal vez ahí esté la clave del asunto y sea el CFE el que deba replantearse la manera en la que está formando a los docentes. No me refiero al discurso —profesores que generan alumnos con sentido crítico, autónomos, capaces de resolver problemas por sí solos, etc.— sino a la *manera* en la que la formación docente nos (de)forma.

Uruguay Educa es un portal —[www.uruguayeduca.edu.uy](http://www.uruguayeduca.edu.uy)— que ofrece recursos y herramientas para docentes de educación primaria y secundaria; como se dice en la presentación de la web: permite conectar a la comunidad educativa de todo el país, vinculando a estudiantes, familias y docentes. El portal tiene el objetivo de “facilitar el acceso a la información y a los contenidos educativos que potencien el trabajo de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes”. Entre las tareas que Uruguay Educa lleva a cabo, se destaca la de ofrecer recursos educativos abiertos con licencia libre que permite compartir, adaptar y reutilizar sus contenidos según las necesidades de cada docente y estudiante.

Hace tres años realicé un curso a través de este portal: *Literatura en clave de TIC*. En los pocos meses que duró, las responsables del curso, Iris Caramés y Paola Vilar, además de compartir preocupaciones de su quehacer docente con respecto a las TIC en la clase de Literatura, brindaron una amplia batería de recursos para implementar en el trabajo con distintos contenidos de los programas de secundaria.



<<https://delmira.webnode.com/>>

Una de las tareas que realizamos consistía en la elaboración de una página web. No aprendimos a ser programadores, pero sí a diseñar páginas con contenidos, enlaces y tareas y, por tanto, a crear espacios de aprendizaje propicios para nuestros cursos. Los sistemas de creación de web gratuitas abundan en internet, solo por nombrar algunos ejemplos destaco: webnode, wix, weebly, ecoweb; para quienes no sepan cómo funcionan, en Youtube encontrarán tutoriales que en pocos minutos les enseñarán a crear páginas de manera muy sencilla.

Entre las ventajas que ofrecen estas herramientas, se destaca la de extender el tiempo de trabajo fuera de clase. En estas web podemos incluir materiales de estudio en distintos formatos: textos, videos, imágenes. Dependiendo de las configuraciones que realicemos, los alumnos podrán participar, dejar comentarios, por ejemplo a través de una herramienta como es padlet, un pizarrón virtual donde se puede trabajar en forma individual o colaborativa.

En la webnode sobre Delmira —[www.delmira.webnode.com](http://www.delmira.webnode.com)—, sitio que he ido modificando a medida que lo fui usando en sucesivos cursos, hay información sobre la poeta y la Generación del 900, además se pueden encontrar poemas, fotografías, videos con lectura de textos, manuscritos de la poeta, enlaces a otros sitios de interés o tareas para que los alumnos realicen en su casa. Uno de los trabajos propuestos consistía en la transcripción de una carta de María Eugenia Vaz Ferreira a Delmira. Este ejercicio de acercamiento a la caligrafía de una poeta, del conocimiento de su letra, puede ser una puerta de entrada para posterior análisis literario o genético de un texto. Las poetas

D. A.  
D.

Circulo de la Biblioteca Nacional de Uruguay

Querida Delmira

He ido a su casa  
y no la he encontra-  
do - ¿está en Sayago?  
Si tuviera los señas  
tal vez le haría un  
visita -

Le escribo para  
que hace tiempo me  
ha ~~margado~~ Carlos  
que le diga que  
tengo toda la in-  
tención de escribi-  
le, ~~siempre~~ siempre que

el sea tiene habido  
de hacer juicio li-  
terario, y opinar sa-  
le si la ~~frase~~ frase  
en que él se expresa  
su ~~chojoso~~ chojoso opinión  
será publicable -  
Cumplo con el recado  
y le pido disculpa  
por no haber cumplido  
hoy con él  
Orcaba muchos  
apetos, y para su  
mañana de  
María Eugenia

Carta de María Eugenia Vaz Ferreira a Delmira Agustini.  
Archivo Literario de la Biblioteca Nacional de Uruguay.

del 900 no tenían WhatsApp o Messenger, sin embargo se daban cita, esquila de por medio, en sus casquintas en Sayago o el Prado.

Otro de los trabajos que, valiéndonos de las TIC, podemos llevar a cabo con los alumnos es el análisis en línea de manuscritos de estas poetas de la Generación del 900. La actividad es posible gracias a las plataformas virtuales publicadas en la página web de la Biblioteca Nacional -[www.bibna.gub.uy](http://www.bibna.gub.uy)-, donde se puede acceder a los archivos digitales que contienen los manuscritos de ambas poetas con su correspondiente transcripción. La vía de acceso puede ser la página de inicio del portal de la Biblioteca o directamente cada colección digital: <http://archivomariaeugenia.bibna.gub.uy> y <http://archivodelmira.bibna.gub.uy>.

En una primera etapa, se pueden proporcionar a los alumnos copias en papel de algunos de sus manuscritos para que hagan el ejercicio de transcribirlos, intentando adivinar los garabatos, las tachaduras, las sustituciones y para que cotejen las distintas versiones pretextuales de determinados poemas, en el entendido de que aún no configu-

ran los textos “acabados” que se publicaron en libro. El principal objetivo de este trabajo es romper con el mito de “la inspiración”, del escritor que se ilumina y, como poseso, escribe sus textos. En el proceso de elaboración textual, donde también se incluye la creación literaria, es válido tachar, corregir, borrar, agregar; es decir: la reescritura es un ejercicio constante de la producción textual.

Teniendo en cuenta estas propuestas de trabajo, es inevitable no referirse a la crítica genética, una disciplina surgida en Francia en la década del setenta que partió de los estudios filológicos y se propuso estudiar los procesos de escritura que generan una obra mediante el análisis de las evidencias que el autor deja en ese proceso, a través de los borradores y materiales pretextuales, término utilizado para referirse al original francés *avant-texte*. Esos materiales pretextuales o antetextos son los documentos escritos por el autor (manuscritos de trabajo, apuntes, notas al margen, borradores) que ayudan a la reconstrucción retrospectiva de un proyecto de escritura haya sido publicado o no (Lois, 2014).

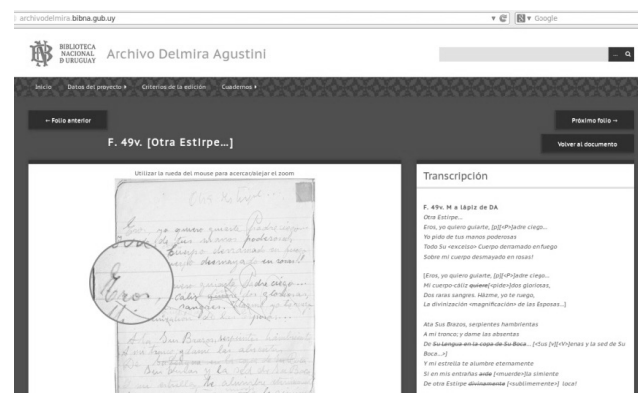
Resulta interesante destacar cómo esta disciplina pone en cuestión el propio concepto de texto. Frente a la aparente homogeneidad del texto publicado, el cotejo de esquemas, borradores, notas escritas al margen dejan de manifiesto la –obvia pero no siempre recordada– arborescencia de posibilidades tomadas y descartadas por el autor en el momento mismo de la creación. La oportunidad de cotejar manuscritos, o incluso sucesivas ediciones, hace visible lo que de otra manera pasaría inadvertido frente a la lectura lisa, uniforme y homogénea que supone un texto publicado y aparentemente “terminado”. Esta toma de conciencia del trabajo que supone una producción textual cualquiera puede llegar a ser reveladora para el proceso de aprendizaje de un alumno de secundaria.



<<http://archivomariaeugenia.bibna.gub.uy>>

La acumulación de archivos que en la primera mitad del siglo XX se dio en varias bibliotecas y colecciones privadas –la Biblioteca Nacional de Uruguay no fue la excepción– se conjugó con el desarrollo de la teoría literaria y fue, según coinciden en señalar varios autores, lo que posibilitó el surgimiento de la crítica genética como disciplina de estudio de lo literario. Pero lo que daría un aspecto totalmente novedoso para las condiciones de publicación y de estudio de esta nueva disciplina sería el aporte de una tecnología que también se desarrollaba por esas décadas: la informática. Una edición genética en papel puede ofrecer dificultades en casos donde las tachaduras, sobreescrituras o notas al margen se suceden unas sobre otras y no respetan la secuencialidad lineal que impone la página de un libro. En cambio, una edición genética digital ofrece la posibilidad de mostrar en la misma pantalla el manuscrito junto a su transcripción, o permite realizar caminos de lectura no lineales,

sino simultáneos y ramificados, fundamentales para cotejar textos y atender cambios o diferencias de una versión con respecto a otra. Además de que los manuscritos ya no están disponibles únicamente en un local físico determinado, sino que, al hacerlos públicos mediante una plataforma virtual, se los pueden consultar desde cualquier parte. No hay dudas de que el medio de publicación por excelencia de este tipo de investigaciones será en el futuro, o tal vez ya lo sea en el presente, el soporte de tipo electrónico.



<<http://archivodelmira.bibna.gub.uy>>

Como se puede apreciar, la posibilidad de realizar el itinerario escritural de cada poema es muy amplia, porque se pueden comparar los estadios sucesivos de los poemas en las progresivas versiones o reescrituras hasta llegar a la versión publicada en libro. También es posible atender a las elecciones, sustituciones, dudas, balbuceos que las poetas fueron trazando en el proceso de formación textual. Este proceso de análisis de texto, realizable gracias al soporte digital de este tipo de publicaciones, puede ofrecer otras posibilidades de estudio de lo literario que el formato “tradicional” no contempla.

La incorporación de las TIC al aula no será la panacea para los docentes ni, mucho menos, la solución a los problemas que actualmente tiene la educación, pero su exclusión del salón de clase podría aumentarlos, generando un divorcio cada vez mayor entre la institución educativa y el mundo que la rodea.

Del mismo modo que la sustitución del antiguo rollo de papiro por el formato de código o libro supuso una adaptación por parte de los lectores y escritores, hoy –en tiempos donde muchos de nosotros llevamos una minicomputadora en el bol-

sillo— debemos propiciar los espacios que tiendan a la modernización de nuestras áreas de estudio y ejercicio de nuestra práctica docente. Las humanidades digitales —la conciliación del estudio de las ciencias sociales y las TIC— dan cuenta de esa necesaria actualización. Esta vuelta de tuerca que supone el formato digital para la crítica literaria, lejos de ser un punto de llegada es apenas el comienzo de las nuevas lecturas que sobre los manuscritos de los textos literarios se podrán hacer. Será tarea de los profesores incorporar nuevas herramientas de trabajo, y de lectura, a nuestra práctica docente.

## Bibliografía

- ÁNGELO, Rosita (2013). “Mirar la trama. Educación, tecnología y formación docente en tiempos líquidos”. En: BÁEZ M. y GARCÍA, M. (comp.) *Aportes para (re)pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región*. Montevideo: FLACSO, 101-117.
- BAÑULS, Gabriela (2013). “Sociedad de la información. La educación en contexto geoeco-histórico”, En: BÁEZ M. y GARCÍA, M. (comp.) *Aportes para (re)pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región*. Montevideo: FLACSO, 119-143.
- DEDE, Chris (2000). *Aprendiendo con tecnología*. México: Paidós.
- HERNÁNDEZ MÉNDEZ, Griselda (2011). “El impacto de las TIC en la educación. Por una didáctica medial”. En: RODRÍGUEZ, A. y RECÉNDEZ, M. (coord). *Políticas educativas en la sociedad de la información*. México: Manda, 199-220.
- Herramientas para la gestión de proyectos educativos con TIC*. (2007). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Unesco.
- LARA, Tiscar (2010). “Aprender a ser Ciudadano”. En: BALAGUER, R. (comp.) *Uruguay una computadora para cada niño. Plan Ceibal. Los ojos del mundo en el primer modelo OLPC a escala nacional*. Montevideo: Prentice Hall, 57-62.
- LOIS, Élida (2014). “La crítica genética: un marco teórico sobre la disciplina, objetivos y método”. En: *Creneida. Anuario de Literaturas Hispánicas*, n.º 2. [Disponible en línea].
- LUGO, María Teresa (2011). *La matriz TIC. Una herramienta para planificar las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones educativas*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Unesco.
- Marco Curricular de Referencia Nacional* (2017). Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- MONEREO, Carles (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Pisa 2018. Foco en lectura. Pisa Uruguay*. Montevideo: ANEP, 2018. [Disponible en línea]
- RECALCATI, Massimo (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Sembrando experiencias. A seis años del modelo uno a uno en la educación pública uruguaya*. (2013). Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- SERRES, Michel (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



# El espacio entre el encierro y el exilio: Escritos de mujeres árabes contemporáneas

*Andrea Vizcaíno*

## Resumen

En los escritos de mujeres árabes analizados en este trabajo, el encierro y el exilio se contraponen, restringiendo la posibilidad de libertad a un espacio intermedio, la escritura. A través de novelas, ensayos y poemas, se delinea un espacio liminal, libre de maniqueísmos, donde la tierra abandonada es tan añorada como temida. Al contrario de otros escritos del exilio, el país perdido no es homenajeado ni idealizado, es culpable del encierro. Así, la transformación social es condición irrenunciable para el regreso y es la razón del activismo y compromiso de las autoras con los países que dejaron atrás.

Son escritos que surgen de experiencias de mujeres en la intersección de dos negaciones: ser árabes en occidente y ser mujeres en países árabes. ¿Cómo reclaman en sus escritos su integridad en un espacio donde los extremos les exigen el desgarramiento, la amputación? Aquí se busca recuperar el sentido del encierro y del exilio en los textos de autoras como Hamida Na'ana, Samar Yazbek, Ghada al-Samman, entre otras, descubriendo los rasgos de su similar propuesta poética: su celebración en clave de denuncia (¿o denuncia en clave de celebración?) de la lejanía y de la cercanía, y su inadvertida pero transparente redefinición de la libertad.

**Palabras claves:** Escritoras árabes- Exilio- Medio Oriente-Mujeres- Migración

**The space between exile and confinement:  
The writing of contemporary arab women**

## Abstract

In the writings analyzed in this paper, exile and confinement are presented as antonyms, restricting the possibility of liberty to an intermediate space, the act of writing. Through novels, essays and poetry, this liminal space emerges, where the abandoned land is as longed-for as it is dread. On the contrary to other writings of exile, the lost country is not idealized; it is to blame for the confinement. This is why social transformation is the indisputable condition for the return, as much as the reason behind the activism and compromise of the authors to their left-behind countries.

Their writings emerge in the experiences of women inhabiting the intersection of two denials: being Arab in the west and being women in Arab countries. How do they reclaim their integrity through their writings in this space where the extremes want them torn apart? This paper seeks to convey the senses of exile and confinement in the writing of contemporary Arab women, such as Hamida Na'ana, Samar Yazbek, Ghada al-Samman, and others, uncovering the traits of their similar poetic proposal: the celebration in terms of denunciation (or the denunciation in terms of celebration) of remoteness and closeness and its unnoticed, yet clear, redefinition of liberty.

**Key words:** Arab Female Writers- Exile- Middle East- Women- Migration

## Andrea Vizcaíno

Maestra en Ciencia Social con especialidad en sociología por El Colegio de México. Actualmente se encuentra en Montevideo, desarrollando una investigación para tesis doctoral por la misma institución

Las escritoras de las que se habla en este artículo son mujeres árabes de Líbano y Siria. Sus vidas y escritos han estado marcados por dos fuerzas en apariencia contrarias: el encierro y el exilio. Hamida Na'ana, Samar Yazbek y Ghada al-Samman son algunas de esas escritoras sobre las que Han-nadi al-Samman señala que, debido a su experiencia de vida como mujeres pero también como ciudadanas de la diáspora, logran una poética propia: "...a nuanced Arab women's poetics that at once celebrates rootlessness and rootedness, autonomy and belonging" (al-Samman, 2015:4)<sup>1</sup>.

En este trabajo se trata el encierro y el exilio, no tanto como formas de vida objetivas, sino subjetivas y simbólicas. Ambos pueden entenderse como circunstancias políticas y sociales que tocan hondamente la historia contemporánea de regiones como el Medio Oriente. Los conflictos, las guerras y el autoritarismo obligan a muchas personas a abandonar sus países creando un mundo donde el movimiento poblacional se convierte en un drama internacional. Una tragedia que transforma personas en "refugiados", "desplazados", "migrantes", como si, de un día para otro, el ser humano fuera más vegetal que animal y sus raíces desenterradas causaran malestar. Y los otros, los bienaventurados con países acogedores ven llenarse los noticiarios, esas ventanas que sólo dejan ver para fuera, con figuras tristes con raíces al aire, aún cubiertas de tierra, como tubérculos recién arrancados.

Las autoras que nos interesan se vieron obligadas a dejar sus países, pero su nostalgia no es sencilla. No es un extrañar libre de conflicto: todas tienen historias complicadas con sus orígenes, que van más allá en el tiempo que la convulsión actual que les impuso la partida.

Tuvieron que luchar para dedicarse a escribir, para decidir por sus propias vidas, para estudiar. Escucharon las cosas terribles que les dijeron, a ellas y a sus familias, quienes muchas veces no las apoyaron. Tuvieron que confrontar al miedo de que sus voces no fueran escuchadas y de que las fuerzas sociales que las llamaban al silencio, al "encierro", se impusieran. Son dueñas, por lo tanto, de una nostalgia desencantada, aquella del viajante que anhela el hogar y la del preso que aspira libertad. ¿Cómo es que esta complejidad es tratada en sus escritos? Se buscará explorar esta posición

contradictoria tratando de recuperar los sentidos que les dan al encierro y al exilio, y cómo su experiencia le adjudica a este concepto una nueva capa de complejidad.

## El espacio del exilio

*I write because I am free, because I can never be free*<sup>2</sup>

Hoda Barakat

¿A qué nos referimos con exilio? Es una palabra "espejo" de encierro. Es un encierro invertido, pues mientras que este limita tus pasos y te impide alejarte de la opresión del castigo (merecido, no merecido u ambos), el exilio castiga imponiendo a tus pasos la lejanía, no hay dirección que puedas tomar que no te lleve más lejos.

Su definición exacta resulta imprecisa. La RAE indica cinco definiciones, siendo las primeras las más sugerentes: "Del lat. *exilium*. 1. m. Separación de una persona de la tierra en que vive. 2. m. Expatriación, generalmente por motivos políticos". De esta doble definición, podemos extraer que se trata de un desarraigo forzoso. Han-nadi al-Samman prefiere utilizar el término de "diáspora" para hablar del caso de estas autoras (2015:25). Este concepto enfatiza menos el carácter "forzado" del exilio, abre las puertas a una separación con posibilidad de retorno. Se trata como un espacio limítrofe de sentimientos encontrados donde el anhelo por el hogar se enfrenta al miedo de regresar, de revivir pasados traumáticos, pero también, de estar sujeto a la definición impuesta por el permanecer en mismo lugar, como apunta Casey Blanton: "Unfixing oneself so that place cannot equal truth is to adopt a nomadic position. Writing as a displaced exile allows one to embark upon a 'two directional journey examining the realities of both sides of culture differences so that they mutually question each other'" (al-Samman, 2015:25)<sup>3</sup>. Según esta definición, la permanencia en el lugar de origen representa una fijación del yo, una inscripción inescapable en coordenadas exactas que se presentan como la definición inexpugnable del individuo. En tanto que mujeres, estas escritoras no pueden negar el carácter liberador del exilio.

El “encierro” de las ataduras sociales, la inscripción en una comunidad, una familia, los compromisos, las miradas inquisitivas, los estereotipos, las prohibiciones, se diluyen en la distancia. Esto se puede observar en el caso de Ghada al-Samman quien escribió a Miriam Cooke refiriéndose al contexto en que escribió el texto *Our Constitution-We the Liberated Women*:

At that time [1961] I was having a fight with Shaikh Ali al-Tantawi. He thought I was representative of a ‘woman whom our society rejects’. I decided to travel to become independent in my struggle, and not have to modify my tone in honour of my father... In Beirut I spoke completely freely... I was working and living alone and free. I was responsible to myself alone for what I wrote (Badran y Cooke, 2004:137).<sup>4</sup>

En esta cita podemos observar los significados que la experiencia del exilio tuvo para esta autora siria, como una lejanía liberadora. Sin embargo, no se trata de una ruptura con el centro, sino un diálogo continuo, es habitar en el extranjero sin dejar de pensar en la “patria”, escribiéndola desde la ventana de la diáspora, aún con las heridas abiertas de su rechazo. La autora no abandona su identidad siria, su anhelo de un hogar en su propia tierra, pero encuentra en Beirut un espacio de libertad. Es importante destacar el lugar que ocupa la capital del Líbano. Es para muchas de estas autoras, una ciudad que simboliza la emancipación. Es un espacio que presenta a estas autoras con la posibilidad del anonimato.

Sin embargo, en otros casos como el de Joumana Haddad, quien creció y se quedó en Beirut, tal encanto parece empañado. Esta autora no buscó refugio en la diáspora. Se quedó en su ciudad manteniendo con ella una relación fría, crítica, que podría resultar un tanto dura pero al que, sin lugar a dudas, tiene derecho. El exilio del que habla Haddad es distinto. Es un distanciamiento sin lejanía espacial: “...a pesar de haberme criado en Beirut y a pesar incluso de que nunca me he marchado de ahí para vivir en el extranjero, jamás me he sentido parte de ella ni como ciudad ni como lugar” (2016:48). La autora

explica que es la historia de conflictos lo que ha truncado esa relación con su ciudad, lo que ha impedido que la cotidianeidad vaya pintando sus paredes con el brillo del recuerdo. Reconoce que su Beirut es distinto al de sus padres, que sí sienten añoranza por los lugares perdidos, como el Beirut Occidental que la autora visita por primera vez a una edad avanzada. Este exilio subjetivo, simbólico, permite a Haddad, recordando la cita de Blanton, posicionarse en un lugar externo, el del extraño en su propia ciudad, adoptando una posición nómada en un nivel identitario. Esto le permite observar a Beirut como a un objeto extraño, nunca del todo develado.

Es interesante pensar como el conflicto, en este caso, la Guerra Civil Libanesa y la Guerra del Líbano de 2006, creó discontinuidad entre los recuerdos de dos generaciones que habitan una misma ciudad. Haddad cita a Alawiyah Sobh, quien muestra claramente la problemática: “... ¿cómo escribir sobre una ciudad que no se parece a la que nos describían en sus historias nuestros padres y nuestros abuelos?, ¿qué ciudad podía describir mientras contemplaba con mis propios ojos el derrumbe de su sueño de modernidad a distintos niveles?” (Haddad, 2016:50); todo esto nos lleva inevitablemente a reflexionar sobre la ciudad como algo que se experimenta en el tiempo. Hay algo en la continuidad con los recuerdos de las generaciones anteriores que invita a las nuevas a sentir una especie de renovación en su propia experiencia. No obstante, el conflicto, al modificar los paisajes, transforma también la experiencia temporal de la ciudad. La ciudad se presenta enrarecida por los vestigios de la violencia, como se puede observar en el poema de Claire Gebeyli, en *The Poetry of Arab Woman* (2001), que habla sobre la Guerra Civil Libanesa:

For Beirut I write...

The chalky side of the empty market.  
The barbed wired planted in the blood  
stained quarters of the latest battles, the  
dark opening of galleries on dark cliffs.

Signs engraved in passage ways, carved  
within buildings, the gray dust which  
speaks for the anger of fire...

For Beirut I write...

Let memory manage its gold over  
splinters, make wounds guilty, humiliate  
the kidnapped Capital and burden her  
with regrets (Handal, 2001:100).<sup>5</sup>

En este poema, encontramos la transformación del espacio por la violencia. El mercado convertido en escenario de la última batalla, los alambres de púas plantados como hierbas, las galerías que llevan a acantilados... todas imágenes perturbadoras que dan cuenta de la trasmutación del paisaje cotidiano de una ciudad en un escenario de guerra. La memoria no puede encontrar en esos lugares la cálida familiaridad de lo cotidiano de un mercado, sino llevar la cuenta de los agravios y arrepentimientos, marcados en los paisajes como los días en muros de prisión. El exilio causado por el conflicto armado, por la violencia, es aquel que hace posible que uno se vuelva extraño en su propia ciudad y la urbe también se vuelva extranjera, al adoptar un nuevo idioma: el de la violencia. En este sentido, las consecuencias de la violencia se pueden experimentar como un exilio sin necesidad de partir.

En cuanto al exilio de la diáspora, los textos revelan cómo la memoria se torna dolorosa por efecto de la migración, incluso los recuerdos más simples, como se observa en el poema de Joanna Kadi, *Looking Back*<sup>6</sup>:

Our parents wanted faces kept forward.  
They leap from the east  
Landed clumsily in the west  
Your mama sprawling face down  
My father on his back.

They warned us:  
Looking back means remembering  
Remembering guarantees  
Finding stories.  
Finding stories translates  
Into feeling a broken tongue.  
Feeling a broken tongue  
Equals residing with bodily harm  
Is the life of an Arab transplant...  
Not me.  
I look back. (Handal, 2001:136)<sup>7</sup>

Este poema es el testimonio de una herencia de desarraigo, y resulta interesante observar lo que significa la revuelta de esta mujer, que se enfrenta a

la voluntad de olvidar de sus padres y decide dedicarse a recordar. Aquello que nunca será suyo sino la herencia simbólica de los recuerdos de sus padres. En este sentido, vale la pena explorar cómo la migración también provoca una ruptura entre las generaciones más adultas y las más jóvenes. Algunas escritoras árabes son hijas de migrantes que se vieron obligados a salir del país rumbo a países occidentales. Estas mujeres confiesan una cierta añoranza por aquello que nunca fue suyo en su estética, como si estuviera sumergida en sus pieles la experiencia de desarraigo de sus padres y fuera un lente que sigue filtrando sus miradas. Este sentir lo encontramos en los poemas de Dima Hilal, Adele Ne Jame –autoras de Líbano- y Mohja Kahf, de Siria. Las últimas dos nos presentan una historia parecida. Adela Ne Jame en *The World is Wedding*<sup>8</sup> (Handal, 2001:241) cuenta la historia de una reunión familiar tranquila en la casa de sus padres, donde su tío insiste en contar las viejas historias de su padre, fotógrafo que ha recorrido el mundo entero sacando fotografías pero ahora se dedica a imprimir fotos extendidas en una calle perdida de Nueva York. Este poema nos muestra el sacrificio que implica para muchos la migración, el abandono de sueños a favor de la supervivencia. El poema de Mohja Kahf, *The Roc* (Handal, 2001:141), hace referencia al ave gigantesca de la mitología persa que aparece en *Las mil y una noches*, y que carga en sus enormes garras a Sinbad para llevarlo muy lejos con sus gigantes alas. La autora la utiliza como una metáfora para dar sentido a la experiencia de desarraigo que vivieron sus padres, a cómo fueron arrancados del suelo familiar y debieron adaptarse a lo desconocido. Su poema narra esto, de una manera dulce y llena de amor, convirtiéndose en una oda a sus padres, pero también a los migrantes en general:

...Here they are crossing the world,  
Hoisting up all they know like a sail.  
Landing in Utah. The time is March  
1971. They know nothing  
About America: how to grocery  
Shop, how to open a bank account,  
How the milk comes, thin glass bottles  
On tin chinking them awake,  
What “you bet” or “sure thing” meant,  
In real spoken English, outside  
The London grammar books so creased,  
So carefully underlined. It was,

My mother said, as if a monstrous bird  
Had seized them up and dropped  
Them in a fantastic terrain...  
(Handal, 2001:141-142).<sup>9</sup>

La experiencia del exilio permea entre generaciones. El desarraigo forma parte del origen tanto como los países que abandonaron los padres, como si fuera un espacio físico, un país en sí mismo, con creencias y prácticas.

Por otro lado, tenemos el texto de Hamida Na'na, "Writing Away the Prison", que se encuentra en la antología "*In the House of Silence: Autobiographical essays by Arab women writers*" (Faqir y Eber, 1998:93-103), que será tratado con más detalle en el siguiente apartado. Sin embargo, también es ilustrativo de lo que se ha dicho hasta ahora. Esta autora relata su llegada a París como el escape final de un largo camino de búsqueda por imponerse sobre su propia vida. No obstante, este fin de viaje no es un desenlace. Na'na describe cómo este traslado puso en conflicto su pasado con su presente:

It brought the East into conflict with the West, and the two waged constant battle inside me. I longed for the East and I felt that everything and everyone I loved was on the other side of the Mediterranean. There was a continual struggle between this yearning and the reality of my life (Faqir y Eber, 1998:100).<sup>10</sup>

En esta cita se puede encontrar ese espacio limítrofe entre el anhelo por el hogar, lo familiar, y el miedo de regresar. La autora señala esa contradicción entre el "anhelo" y la "realidad". Durante toda su vida había construido todos sus apegos en ese lugar que la orilló a partir, que la confundía con una sombra. Pero quedó intacto el cordón umbilical, la identidad. La autora no aspira a una mimetización con el exilio, por el contrario, siente un apego renovado hacia su identidad árabe: "I felt I was Arab to the point of madness"<sup>11</sup> (Faqir y Eber, 1998:101), y sabe que el occidente también la niega, al no estar dispuesto a entenderla en su diversidad cultural. Sin embargo, admite: "I had decided that I would continue to live in the West, for here I would have freedom and continue to

wait for the time when an Arab city would accept me, the whole me..." (Faqir y Eber, 1998:101)<sup>12</sup>. Podemos ver entonces que para Na'na, la diáspora es espera. Es una charla interrumpida que continúa en forma de cartas -sus escritos- que son deseos de un cambio para esa patria, que en la lejanía habita desde esa espera que la convierte en un ser dual, dialógico. Ella se reconoce a sí misma como un espacio de interlocución entre "las diferencias entre Este y Oeste", la intersección entre "two opposite poles both attracted to and repelled by each other in a massive confusion of love and hate, of sweetness and anguish"<sup>13</sup> (Faqir y Eber, 1998:101).

Este mismo sentimiento se puede encontrar en poemas de algunas autoras presentadas en *The Poetry of Arab Women* (Handal, 2001). En lo que respecta con su experiencia de la "otredad" en el Occidente, podemos observar cómo los conflictos y las intervenciones de los países occidentales son incorporadas a las experiencias de las mujeres de la diáspora son un tema latente, preocupante. Por ejemplo, Lamea Abbas Amara, de origen iraquí, escribe en *San Diego (On a rainy day)*: "How can I live comfortably in a country / Where swords are sharpened for our people?"<sup>14</sup> (Handal, 2001:79).

El poema de la libanesa Dilma Halil, "ghaflah-the sin of forgetfulness" toca otro tema que preocupa a las mujeres árabes exiliadas en Occidente: la aculturación o el olvido de la cultura de origen. Explica cómo se encuentran rodeadas de discursos plagados de estereotipos negativos: "we come to america [sic] where they call our land/ the east [sic] meaning different/dark/dirty...we wish our hair blonde our eyes and skin light/ we know barbie/ looks better than sheherazade/ we greet each other with bonjour instead of salaam/ proud of our colonizer's tongue..."<sup>15</sup> (Handal, 2001:119). Estas líneas tocan el tema de la internacionalización de la mirada del Otro, el de la cultura dominante. Este poema da cuenta de este lento proceso que culmina con frívolas satisfacciones para la añoranza, como bandejas de hummus de ocho dólares y *belly dancers*, del rechazo de Sherezade, de la propia cultura, del refugio en la "lengua del colonizador" para ocultar el estigma del colonizado. En fin, de cómo poco a poco el Otro se mira a sí mismo con los ojos del Sujeto dominante.

Se trata, sin embargo, de una mimetización forzada pero condenada a ser deficiente, pues al mismo tiempo que se espera que busquen mansamente “integrarse” a la sociedad de acogida, repta la realidad inconfesable de que nunca serán del todo admitidas, de que siempre habrá un borracho que les grite que se larguen “a su país”, de que siempre habrá miradas de soslayo y comentarios, de que por más que lo deseen su cabello no será rubio, ni su piel más clara. Siempre serán diferentes.

La identidad de estas mujeres está inscrita en dos coordenadas que son el objetivo de una supresión, una borradura social: el ser mujer en su país y el ser árabe en occidente. En ninguno de estos dos lugares puede existir por completo, de ahí la pregunta que acecha a Hamida Na’na: “where do I exist – in the East or in the West?”<sup>16</sup> (Faqir y Eber, 1998:102). Su reclamo no es sólo por un retorno, sino por un cambio social, por el que pelea abiertamente en sus escritos. Una transformación que le permita regresar a su país, ya no como persona fragmentada, sino íntegra, donde todas sus piezas encajen.

La diáspora, entonces, abre otro de sus pliegos: es, también, activismo. Esto se debe a que la escritora nunca deja de habitar su lengua. Al escribir en árabe convierte a sus conciudadanos en sus interlocutores y a sus mensajes los torna políticos: “I felt that what I was writing had an effect on Arab readers”<sup>17</sup> (Faqir y Eber, 1998:102). Hamida Na’na lo hace desde la plataforma de sus escritos y sus interlocutores son, debido a su cercanía con el nacionalismo árabe, todas las personas árabes.

Por otro lado, podemos encontrar en Samar Yazbek una interlocución más concreta con su propio país, Siria. Estas dos escritoras están separadas por una generación, por la cercanía con distintas coyunturas históricas. La vida y el exilio de Na’na está marcada por su participación en la derrota de 1967, en las guerrillas de Ammán peleando de lado de la lucha palestina. Por otro lado, la vida de Yazbek fue trastocada por la persecución política que desató su participación en las manifestaciones de la «Primavera Árabe». Antes, su condición femenina la había obligado a refugiarse con su hija en Damasco, lejos de su familia y sus vínculos sectarios, tan importantes en la vida cultural del país. Para Yazbeck, Damasco fue lo que Beirut para Ghada al-Samman, el enclave de una

“vida independiente, con la libertad de tomar mis propias decisiones, pero para ello había tenido que pagar un precio: el rechazo, la crítica y el daño a mi reputación” (Yazbeck, 2015:12). Para esta autora, la experiencia de su subalteridad en tanto que mujer se había sentido como la exasperación ante una estructura social incapaz de cambiar; “todo parecía resistirse al cambio” (Yazbeck, 2015:12). Y, sin embargo, debido a los sucesos que siguieron las manifestaciones, Yazbek atestiguó como ese paisaje, que en su infancia le pareció inalterable, las zonas rurales del norte de Siria, era aplastado por la destrucción de la guerra y la violencia de un régimen autoritario negándose a extirpar sus garras del corazón de un pueblo enojado. Tuvo que migrar para salvarse, pero decidió volver a escondidas, mirar por encima de la reja.

Esta experiencia de vida hace sumamente rica la exploración de los términos que la autora usa para hablar del exilio. Ella regresa a su país para “acompañar a mi gente en su causa” (Yazbeck, 2015:13). Decide, entonces, ingresar de manera ilegal a Siria (si existe tal cosa en medio de una guerra), con la idea de crear organizaciones de ayuda, pero la realidad interpela su vocación más honda, la escritura. Al cruzarse con personas y sus historias, la idea de escribir un libro para darles voz emerge, pero también una nueva interpretación de su exilio. La guerra y la violencia la llevan a interpretar su lejanía como un remanso de tranquilidad artificial. Como si, de repente, detrás de sus mañanas tranquilas en París, debajo del café de la mañana, bajo las plumas de las palomas que picotean el suelo, reptara la violencia. El exilio es un manto que recubre con dificultad la “catástrofe con la que Siria tiene que lidiar día tras día” (Yazbeck, 2015:49), y ella se ve a sí misma como ese velo, que se debe abrir para mostrar sus terribles secretos. Ella usa el bolígrafo (Yazbeck, 2015:86) como su arma de guerra. Un arma de dos filos, pues no deja de mirar a las mujeres y su situación, no las excluye del relato: les da voz en su libro para iluminar los distintos escenarios del conflicto, los menos visibles ya que, en medio del conflicto, las mujeres tienen una presencia subterránea, que busca pasar desapercibida antes de que sus cuerpos se conviertan en escenarios de batalla.

## El espacio del encierro

*I write for myself and against myself*<sup>18</sup>

Hoda Barakat

En la introducción se dijo que el encierro es entendido como la imposición simbólica de un rol silencioso en la sociedad, sin participación. Es una situación que no sólo viven las mujeres, como señala Hanan al-Shaykh, quien apunta que la gente se identifica con sus libros porque “in the Arab world...you always find characters who suffer silently”<sup>19</sup> (al-Shaikh, 2005:16). Frente a esto, cabe preguntarse ¿cuáles son esos encierros de los que la diáspora liberó a estas mujeres? El texto, mencionado arriba, de Ghada al-Samman (Badran y Cooke, 2004:137), autora de origen sirio, resulta ilustrativo. La autora dirige una amarga diatriba a un grupo de mujeres, las hermanas de Hama, que rechazan el sufragio femenino recientemente obtenido al momento de la escritura del texto (1961). La autora señala cómo el sufragio es un paso hacia una humanidad compartida por mujeres y hombres en su sociedad. Se dirige hacia las mujeres, quienes se preocupan de mezclarse con los hombres y ensombrecer sus reputaciones con sospechas debido a lo que Samman considera una lectura equivocada del islam. Ella cita al caso de Aisha, un personaje de la vida de Mahoma, quien fue recompensada por dios por atreverse a ser humana “... in a society that insists that women remain colorful mummy/slaves whose existence revolves around the household, make-up and stupid stories” (2004:139)<sup>20</sup>. La queja de Samman hacia su sociedad va dirigida al papel que se le otorga a la mujer, y al que las mujeres de Hama parecen atarse, como un esclavo que ama sus amarras. Es interesante que el combate de Samman vaya dirigido a la conquista de un papel activo en la sociedad, que se opone a la existencia ornamental, tanto la de la mujer sin rostro que atiende el hogar y tiene el cuidado como única esencia, como la de la mujer convertida en muñeca, absorta en banalidades, la mujer que confunde consumo con empoderamiento. Su llamado es a la obtención de una presencia responsable y comprometida con su sociedad. De esta forma, podemos concluir de su texto que la definición del encierro no es sólo lo contrario a libertad sino a la inacción política y la

falta de compromiso. Sólo la acción está libre de prisiones.

El texto de Hamida Na'na da cuenta de otros sentidos del encierro. Se trata del cruento relato de una diáspora anunciada. En su caso, nos expone como la educación fue para ella una vía hacia la construcción de su subjetividad, oprimida por un entorno familiar y comunitario adverso a la presencia femenina. Sin la educación y, más tarde, la escritura, su destino estaría ligado a esa visión de la mujer, que significaba que toda su identidad debía concentrarse en una sola cosa: “...I realised that my primary concern had to be the man...I realised I was a shameful being which ate and slept and lived”<sup>21</sup> (Faqr y Eber, 1998:94). Se trata del peor de los encierros, la fijación del sujeto en un rol sin rasgos, sin individualidad, con una trayectoria genérica preestablecida para ser recorrida por una sombra. Ese es el encierro del que buscó escapar Hamida Na'na, un espacio hostil, donde no podía ser más que un cuerpo vergonzoso, una fuente de impureza y pecado. Su primer distanciamiento de la familia se da cuando va a estudiar a la Universidad de Damasco, es ahí donde siente, por vez primera, un resquicio de libertad. A través de la participación política y los estudios, la joven Hamida adquiere un nuevo sentido de su subjetividad. Ese primer trago de libertad se torna en una pasión irrenunciable, que la autora conquista a través de fronteras, rupturas y nostalgias, la diáspora de la que hablamos anteriormente. La libertad de Na'na no se puede entender si no es entendiendo que para esta autora el encierro representa el silencio, el mutismo, que inhibe el desarrollo de la propia identidad. La escritura es para esta autora la ruptura con estos dos sentidos del encierro: la ausencia de la acción comprometida y el silencio que niega su subjetividad. Al escribir se construye a sí misma y se compromete con sus lectores árabes para buscar el cambio.

Por otro lado, el texto de Hoda Barakat nos muestra la complejidad de esta doble tarea. Cómo no se trata de una actividad neutra, sino de una lucha incluso consigo misma, “contra su tribu y su memoria, su abuelo y su padre... contra sus propias manos” (Faqr y Eber, 1998:47). Así, la escritura se vuelve una liberación del encierro, más que el exilio. El exilio expone y hace conflictivas sus identidades duales, que son piezas incómodas en

todos los rompecabezas donde buscan integrarse. Y, sin embargo, la escritura libera.

Casi todas las autoras que revisamos tienen una visión crítica del lugar de las mujeres en sus sociedades. El papel del encierro, del silencio, pero también de la violencia. Joumana Haddad es, quizá, la autora más crítica hacia su país de origen que se citó aquí. Esta autora ataca la represión de la sexualidad femenina (Haddad, 2016). Pugna por un uso del lenguaje árabe que permita la entrada al erotismo descarnado. Se inspira de Sade, Bataille, Genet, Miller, todos autores reconocidos por un uso del lenguaje que muchas veces fue considerado “obsceno” y fue objeto de censura. Más allá de este primer objetivo, Haddad denuncia a lo largo de su libro distintas situaciones que afectan a mujeres escritoras en países árabes. Haddad señala que: “ser una mujer escritora en un país árabe significa, por supuesto, vivir ‘bloqueos’ y menosprecios culturales y verse marginada, de forma inocente o sistemática, por hombres, por mujeres o ambos a la vez” (Haddad, 2016:65).

## Conclusión

...the word diaspora often invokes the imagery of traumas of separation and dislocation as well as sites of hope and new beginnings<sup>22</sup>

Avatar Brah

Los escritos que se revisaron en este trabajo son la creación de escritoras árabes contemporáneas. Son ensayos, novelas y poemas que han recibido difusión a través de un esfuerzo de rescate y de visibilización que se ha hecho a partir de antologías como *In the House of Silence* de Fadia Faquir y Shirley Eber, *Opening the Gates* de Margot Badran y Miriam Cooke y *The Poetry of Arab Women* de Nathalie Handal. Estos libros hacen una gran labor al dar un espacio en la literatura a personas que se encuentran en una doble coordenada de invisibilización, por su género y por su etnia. El valor de esta visibilización no sólo reside en el enriquecimiento de la literatura, sino en que sirve de evidencia, como muestra Lila Abu-Lughod (2013), de que las mujeres árabes no necesitan “ser salvadas”. Por el contrario, necesitan ser escuchadas, desde su expresión humana, académica, literaria, artística, etc. Tener una voz. Tan sólo con internarse en los

vericuetos de la literatura testimonial de mujeres árabes uno se da cuenta de la enorme diversidad de experiencias de vida que se puede encontrar en esta población. Dar un espacio en la literatura, en la academia, en el activismo, a la expresión de estas voces que luchan activamente por mejorar su situación es un paso clave para poder acompañar esa lucha de la que son protagonistas, no víctimas esperando la salvación.

Para esto es importante definir el espacio simbólico que habitan las escritoras leídas, como muchas y muchos otros, construido entre el encierro y el exilio. El primero se refiere a su subalternidad al interior de sus propios países, a sus largas luchas por mejorar su situación y por ganar una voz y un espacio en el espacio público. El encierro no es una situación de pasividad forzada sino, por el contrario, es el lugar de la protesta y activismo inagotable. En cuanto al exilio, nos encontramos con que el término “diáspora” resulta mucho más adecuado para hablar de algunos de los casos de las escritoras revisadas. No se trata necesariamente de un distanciamiento forzado, sino de una decisión difícil pero, en cierta medida, liberadora. Se trata de una nostalgia que permea todo, pero es a la vez crítica. Es necesario considerar que el migrar, el trasplantarse, viene acompañado de un enfrentamiento directo con la mirada del Otro, sobre todo, del occidente. Las mujeres deben enfrentar esa mirada que las clasifica, las ordena, las mira con condescendencia y lástima. Se vuelven conscientes de una segunda dimensión de subalternidad: su origen cultural. Las lecturas que se revisaron en este trabajo permiten hacer una incursión a este espacio simbólico que se extiende entre el encierro y el exilio en los poemas y testimonios de escritoras árabes.

## Bibliografía

- Haddad, Joumana (2016), *“Yo maté a Sherezade: Confesiones de una mujer árabe furiosa”*, Barcelona: Penguin Random House
- Al-Samman, H. (2015). *Anxiety of Erasure: Trauma, Authorship, and the Diaspora in Arab Women’s Writings*. Syracuse University Press.
- Blanton, C. (2002). *Travel writing: The self and the world*. Psychology Press.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora: identidades en cuestión*. Traficantes de sueños.
- Golley, N. A. H. (Ed.). (2007). *Arab women’s lives retold: Exploring identity through writing*. Syracuse University Press.
- Yazbek, S. (2015), *La frontera: memoria de mi destrozada Siria*, Carol Hoffman, Carla López y Silvia Moreno (trad.), Barcelona:Stella Maris.
- Faqir, F., & Eber, S. (Eds.). (1998). *In the house of silence: Autobiographical essays by Arab women writers*. Reading:Garnet Pub Limited.
- Badran, M., & Cooke, M. (2004). *Opening the gates: An Anthology of Arab Feminist Writing*. Bloomington:Indiana University Press.
- Handal, N. (Ed.). (2001). *The Poetry of Arab Women: a contemporary anthology*. Northampton: Interlink Books.
- Abu-Lughod, L. (2013). *Do Muslim women need saving?*. Harvard University Press.

## Notas

1. Una matizada poética de mujeres árabes que celebra, a la par, el desarraigo y las raíces, la autonomía y la pertenencia (traducción propia).
2. Escribo porque soy libre, porque nunca podré ser libre (traducción propia).
3. Desfijarse para que el lugar no equivalga a la verdad es adoptar una posición de nómada. Escribir como si se tratase de un exilio desplazado permite embarcarse hacia un viaje con dos direcciones, examinando las realidades de los dos lados de las diferencias culturales de manera que se interpielen mutuamente (traducción propia).
4. En ese momento [1961] estaba en una pelea con el jeque [o sheikh] Ali al-Tantawi. Él pensaba que yo era la representación de una “mujer a la que nuestra sociedad rechaza”. Decidí viajar para hacerme independiente en mi lucha, y no tener que modular mi tono en honor a mi padre... En Beirut hablé con libertad... Estaba trabajando y viviendo sola y libre. Yo era la única responsable por lo que escribía (traducción propia)
5. Por Beirut escribo.../El flanco calizo del mercado vacío, el alambre de púas enraizado en el piso aún manchado con la sangre de las últimas batallas, oscuras galerías desembocando en acantilados sombríos.  
Signos estampados en callejones, tallados en los edificios, el polvo gris que habla en nombre de la rabia del fuego.../Por Beirut escribo.../ Dejemos que la memoria administre su oro sobre astillas, que culpabilice a las llagas, que humille la capital secuestrada, y la cargue con el remordimiento. (traducción propia).
6. “Mirar atrás”
7. Nuestros padres querían rostros fijos en el horizonte./Brincaron del este y aterrizaron torpemente en occidente/ Tu mamá tendida boca abajo/Tu padre sobre su espalda./Nos advirtieron: Mirar atrás significa recordar. Recordar garantiza encontrar historias./Encontrar historias se traduce en sentir la lengua rota/ Sentir la lengua rota/ Equivale a vivir con daño físico/ Es la vida de un trasplante árabe./ No yo. Yo miro hacia atrás. (traducción propia).

8. “El mundo es una boda” (traducción propia).
9. Aquí están cruzando el mundo,/Izando todo lo que conocen como una vela,/Aterrizaron en Utah. Es marzo, 1971./No saben nada/Sobre América: cómo hacer las compras de la casa/ Cómo abrir una cuenta de banco,/Cómo viene la leche en botellas de vidrio delgado/ Con tintineos de latón que los mantienen despiertos,/ Qué significa “¡te lo apuesto!” o “claro está” en /Verdadero inglés, fuera de los libros de gramática inglesa arrugados,/ tan cuidadosamente subrayados. Era, dijo mi madre, como si un pájaro monstruoso/ los hubiera apresado con sus garras y soltado/en un mundo de fantasía. (traducción propia).
10. Puso al este en conflicto con el oeste, y los dos libran una constante batalla dentro de mí. Yo anhelaba el este y sentía que todo y todos los que había amado estaban del otro lado del Mediterráneo. Había una batalla continua entre este anhelo y la realidad de mi vida (traducción propia).
11. Me sentía árabe hasta la locura (traducción propia).
12. Había decidido que continuaría viviendo en el oeste, ya que ahí tendría la libertad y continuaría esperando el momento en que una ciudad árabe me aceptara, a mí completa...(traducción propia).
13. Dos polos opuestos, que se atraían y repelían entre ellos en una masiva confusión de amor y odio, de dulzura y angustia (traducción propia).
14. ¿Cómo puedo vivir cómodamente en un país/ Donde las palabras se afilan al hablar de nuestros pueblos? (traducción propia).
15. Vinimos a América donde llaman a nuestra tierra/ el este... refiriéndose a diferente/oscu-ro/sucio... deseamos tener cabello rubio, nuestros ojos y piel más claros/ sabemos que barbie se ve mejor que scherezade/nos saludamos diciendo bonjour en lugar de salaam/orgullosos de la lengua de nuestro colonizador” (traducción propia).
- 16 ¿Dónde existo- en el este o en el oeste? (traducción propia).
17. Sentí que lo que escribía tenía un efecto en los lectores árabes (traducción propia).
18. Escribo para mí y contra mí (traducción propia).
19. En el mundo árabe siempre encuentras personajes que sufren silenciosamente (traducción propia).
20. En una sociedad que insiste que las mujeres sigan siendo momias/esclavas coloridas cuya existencia se resume al hogar, el maquillaje y las historias estúpidas (traducción propia).
21. Me di cuenta de que mi principal preocupación tenía que ser el hombre... Me di cuenta de que era un ser vergonzoso que comía y dormía y vivía (traducción propia).
22. La palabra diáspora invoca seguido el imaginario de los traumas de la separación y la dislocación, así como a lugares de esperanza y nuevos comienzos (traducción propia).





01. La revista [sic] publicará trabajos de investigación, comunicación científica o de creación originales.
02. Los artículos deberán ser inéditos, aunque también serán aceptados aquellos que hayan tenido una circulación restringida.
03. Las ideas expresadas en los artículos serán total responsabilidad del autor.
04. Los artículos serán enviados a revistaaplu@gmail.com
05. Deberán adjuntarse al trabajo los siguientes datos:
  - a. Breve currículum del autor en el que figure su afiliación institucional y su correo electrónico.
  - b. Título (en español y en inglés).
  - c. Resumen de hasta doscientas palabras (en español y en inglés).
  - d. Palabras clave (en español y en inglés): cinco, separadas por guiones.
05. Se publicarán trabajos en español y en portugués; en cuanto a aquellos presentados en otros idiomas, la revista se reserva su consideración. En caso de su aceptación, se acordarán con el autor las condiciones de traducción.
06. Los trabajos serán evaluados por los integrantes del Comité Académico de Lectura. Dicho Comité podrá aprobar, aceptar con correcciones o rechazar los artículos. Se seguirá el criterio de arbitraje, manteniendo el anonimato de la identidad del autor y del corrector durante la selección de los trabajos a publicar.
07. La revista corregirá los artículos, consultando a los autores solo en caso de que el contenido se vea modificado.
08. Salvo casos excepcionales, las publicaciones no serán remuneradas.
09. Una vez presentados los trabajos, el Consejo Editor se reservará los derechos hasta el momento de su publicación. En caso de que los artículos no resulten seleccionados, no existirá obligación de devolución por parte de la revista.
10. Una vez publicado el trabajo, el autor dispondrá de los derechos del mismo, debiendo citar la revista [sic] como primera edición.
11. Los aspectos formales para la presentación de los artículos se encontrarán disponibles en la página de Aplu y seguirán los criterios del sistema Harvard:
  - a. Las referencias bibliográficas se insertan en el cuerpo mismo del texto, estilo “americana”: (Autor, año: página).
  - b. Las notas deberán ubicarse al final del texto. Las llamadas de nota irán con número elevado y pegadas al nombre o frase correspondiente. En caso de que la nota se ubique al final del enunciado, deberá ir después del signo de puntuación.
  - c. En la bibliografía figurarán únicamente aquellos trabajos que aparezcan citados en el cuerpo del artículo. Deberá ajustarse al siguiente criterio:  
Apellido del autor, nombre, año de publicación entre paréntesis. Título del libro en cursiva. Lugar de edición: editorial. En caso de que sea relevante mencionar la primera edición, la fecha figurará al final y entre paréntesis rectos.  
Ejemplo: Liscano, Carlos (2010). *Manuscritos de la cárcel*. Montevideo: Ediciones del Caballo Perdido.  
En el caso de la cita de artículos, el título deberá ir entre comillas y sin cursiva, seguido de la referencia en cursiva del nombre de la obra.  
Ejemplo: Caetano, Marcela (2009). “Canudos: memoria e identidad. Una lectura desde Antônio Conselheiro de Joaquín Cardozo”, en Mirza, Roger. *Teatro, memoria, identidad*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
  - d. Las citas integradas en el cuerpo del texto irán entre comillas y sin cursiva. Si las citas exceden las cuatro líneas, deberán figurar en cuerpo menor y sin comillas.
12. Las reseñas incluidas en la sección “Lo que estamos leyendo” deberán referirse a libros publicados recientemente (el año en curso o el anterior) y no tendrán una extensión mayor a 1500 palabras. La temática del libro reseñado podrá referirse a cuestiones literarias u otras disciplinas afines. Las reseñas no deberán incluir referencias bibliográficas ni bibliografía, solo alguna nota de ser necesario. Junto al texto se enviará la foto de la portada del libro, más: Apellido del autor, nombre, año de publicación entre paréntesis. Título del libro en cursiva. Lugar de edición: Editorial.  
Ejemplo: Oroño, Tatiana (2017). *Libro de horas*. Montevideo: Estuario Editora.
13. La presentación de trabajos supone la aceptación de las presentes pautas.





