

TRAMAS EDUCATIVAS

E-Book del Laboratorio de Alternativas Educativas

Compilación de Conferencias y Paneles
desarrollados durante las

II Jornadas Nacionales y I Jornadas Latinoamericanas sobre Arte, Educación y Comunicación

San Luis – Argentina , 9 10 y 11 de Marzo de 2006
Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Luis



Compiladores: **Mgter Jorge O. SILVA**
Lic. Ricardo SCHEFFER
Diseño y Diagramación: **D.G. Mónica MARTÍN**

INDICE

Parte I: CONFERENCIAS

Capítulo 1:	<i>Arte, Humanidades y Educación en la época de la Industria Universitaria</i> Dr. Emilio GAUTIER. Universidad ARCIS. Chile	7
Capítulo 2:	<i>El arte del siglo XX, utopía y contingencia</i> Dra. Griselda BARALE. Universidad Nacional de Tucumán, Argentina	13
Capítulo 3:	<i>Comunicación, Cultura y Educación: ¿campos traslapados?</i> Dr. Roberto Agustín FOLLARI. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.....	23
Capítulo 4:	<i>Arte, Filosofía y Educación</i> Prof. Violeta GUYOT. Universidad Nacional de San Luis. Argentina	27
Capítulo 5:	<i>Literatura Juvenil, Educación y Valores</i> Dr. Antonio MORENO VERDULLA. Universidad de Cádiz. España	36
Capítulo 6:	<i>Educación popular: Formación para la organización del pueblo</i> Dr. Samuel H. CARVAJAL RUIZ. Asesor Pedagógico de la CONATEL, Comisión Nacional de Telecomunicaciones. Venezuela	51

Parte II: PRESENTACIONES EN DIFERENTES PANELES

Capítulo 1:	<i>Aportes de la Extensión Universitaria al desarrollo de la cultura y el arte.</i> Dra. María Liliana HERRERAALBRIEU de CARRERE. MECyT de la Nación	62
Capítulo 2:	<i>Química entre el «zapping» televisivo y la lectura reflexiva de la imagen en la Educación</i> Prof. Carlos Roque MARINO. Centro de Estudios y Desarrollo de la Imagen. Neuquén. Argentina	71
Capítulo 3:	<i>Literatura Infantil y Juvenil. Universo de la palabra.</i> Lic. Norma CHILLEMI de LUCERO. Universidad Nacional de San Luis. Argentina	74
Capítulo 4:	<i>El cine en Argentina y San Luis. Profesión, oficio, arte</i> Lic. Susana Beatriz FERNÁNDEZ. Universidad Nacional de San Luis. Argentina	79
Capítulo 5:	<i>Educación y Comunicación. Una experiencia de trabajo mediante la creación de un canal televisivo en la provincia de Chiloé.</i> María Silvia BALDIVIESO HERNÁNDEZ y Oscar Ariel GARRIDO ALVAREZ. Universidad de los Lagos . Osorno. Chile.....	82
Capítulo 6:	<i>El lector en los libros</i> Prof. Alicia SALVI. MECyT de la Nación	89
Capítulo 7:	<i>Elogio de la literatura</i> Prof. Carlos SILVEYRA. Consultor Nacional e Internacional. Argentina	94
Capítulo 8:	<i>El Canon literario para niños y jóvenes</i> Prof. Susana ITZCOVICH. Asociación de Literatura Infantil y Juvenil. Argentina	98
Capítulo 9:	<i>La búsqueda de sentido en la formación en artes</i> Lic. Paula SINAY. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina	104
Capítulo 10:	<i>El juego como habilitador del Aprendizaje</i> Lic. Paula POGRE. Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina.....	107
Capítulo 11:	<i>La Educación Artística y los procesos de formación</i> Lic. Marta MOYANO. Universidad Nacional de San Luis. Argentina	111
Capítulo 12:	<i>La Sociedad del Conocimiento: Un nuevo contexto para la transformación de la Universidad pública</i> Lic. María Luisa GRANATA. Universidad Nacional de San Luis. Argentina	116

Presentación

Al introducir esta publicación, que recoge los principales aportes producidos en las Jornadas de Arte, Educación y Comunicación, nos parece necesario brindar algunas consideraciones iniciales que nos permitan en parte mostrar la potencia teórico-práctica del entrecruzamiento disciplinar planteado.

En tal sentido, tal como quedó de manifiesto en las anteriores Jornadas y en los fundamentos y objetivos de esta convocatoria era de esperar que los aportes realizados permitieran avanzar en la instauración de problemas comunes y temáticas afines desde perspectivas tanto históricas como crítico metodológicas.

En efecto, en ellas pudo darse un encuentro entre realizadores de distintas expresiones artísticas que enriquecieron los debates planteados a nivel de políticas educativas y estrategias comunicacionales que cubrieron desde el relato de experiencias puntuales en diversas regiones de Latinoamérica hasta el debate epistemológico que plantea esta confluencia.

Esta situación pudo verse reflejada también en los trabajos presentados en comisiones y en la variedad y calidad de las propuestas de talleres que se llevaron a cabo.

A través de los trabajos que reproduce esta publicación podrá apreciarse toda esta variedad y riqueza que venimos señalando pero permítasenos señalar, brevemente, algunas inquietudes que nos provocan estos desarrollos.

Estas inquietudes tienen que ver en principio con la instauración de una nueva mirada respecto al vínculo entre estas disciplinas en el sentido que Marcel Proust señala que un verdadero viaje de descubrimiento no consiste en buscar nuevas tierras sino en tener una mirada nueva.¹

En la constitución de esta nueva mirada nos enfrentamos con lo que en términos generales constituye el problema de la demarcación y ocurre aquí lo que muy bien señala Hayden White que nunca decimos exactamente lo que deseamos decir o queremos decir exactamente lo que decimos.

En esta tarea de demarcación que requiere el establecimiento de nuevo campo de experiencia humana se advierte la necesidad de:

- Definir sus contornos.
- Identificar los elementos del campo.
- Discernir los tipos de relación que se establecen entre ellos.

Esta tarea ha de plantearse a través de un movimiento prefigurativo de carácter trópico en tanto que todo discurso genuino se hace cargo de las diferencias de opinión ante las dudas que se plantean respecto a su propia autoridad.

Es en estos casos donde el discurso mismo debe sentar la adecuación del lenguaje usado al análisis del campo para que los objetos que aparezcan puedan ocupar su lugar. Y el discurso efectúa esta adecuación a través de un movimiento prefigurativo que es más trópico que lógico.²

La otra inquietud que queremos señalar tiene que ver con el hecho de plantear estas cuestiones no como un mero ejercicio académico sino fundamentalmente en tanto una cuestión de estricta supervivencia en el sentido que pueden hacerlo Morin, Bateson o alguien siempre sugerente como Marshall McLuhan quien ya en *Understanding Media*

de 1964 señala que no hay en toda la historia de la cultura humana algún ejemplo de un ajuste conciente de los diversos factores de la vida personal y social a nuevas prolongaciones salvo los esfuerzos insignificantes y periféricos de los artistas. El artista recoge el mensaje del reto cultural y tecnológico décadas antes que se produzcan sus efectos transformadores. Entonces construye modelos del arca de Noé para hacer frente al reto inminente.

Esta caracterización debe pensarse también a nivel de la educación en tanto señala que para impedir el desmoronamiento indebido de la sociedad, el artista tiende ahora a salir de su torre de marfil para pasar a la torre de control de la sociedad. Del mismo modo en que la educación superior ya no es un capricho ni un lujo, sino una necesidad cabal de los propósitos de producción y operación de la era eléctrica, también el artista es indispensable para la conformación, el análisis y la comprensión de la vida de las formas y de las estructuras creadas por la tecnología eléctrica.

Los cuarenta años que pasaron de esta formulación parecen ser muy pocos en relación a la incapacidad humana para valorar cabalmente la tarea del artista y justamente poner en peligro su supervivencia.

En efecto, la capacidad del artista para esquivar el rudo golpe de la tecnología de cualquier época y para eludir esta violencia con pleno conocimiento, es antigua. Igualmente antigua es la ineptitud de las víctimas vapuleadas, que no saben esquivar la nueva violencia, para reconocer su necesidad de tener artistas. Recompensar a los artistas y convertirlos en celebridades puede ser también una forma de desconocer su labor profética y de impedir el aprovechamiento de la misma para la supervivencia.

¿Donde se encuentra el origen del conocimiento? ¿en la razón? ¿en la ciencia? ¿O acaso en la admiración y el misterio? En tanto se pregunta y se pregunta el ser humano se queda sin respuestas si no va más allá de lo científico. En palabras de J-C Melich

“...las ciencias humanas y sociales tienen todavía hoy una especie de complejo positivista que podría formularse como sigue: Lo que no es científico —al modo positivista— carece de valor...pero todavía hay algo más grave: identifican conocimiento con conocimiento científico, con la racionalidad científica y niegan al arte, a la literatura, al mito, a la religión o a la filosofía capacidad de conocer. Para conocer necesitamos o bien conceptos o bien imágenes; o signos o símbolos...el conocimiento científico se mueve en un lenguaje conceptual o signico, mientras que el arte o la religión hacen lo propio con la imagen o el símbolo””³

Como una analogía de la vieja controversia entre *Mythos* y *Logos* encontramos que *“...el ser humano se expresa al mismo tiempo en ambos órdenes y no puede subsistir sin ninguno de los dos. Uno de los terribles errores de la sociedad occidental es pensar que el hombre tiene suficiente con lo signico y lo conceptual, pudiendo ignorar lo simbólico, lo mítico y lo ritual; lo nocturno”*⁴

Lo real es un constructo. Conocer no es reflejar el mundo sino crearlo. Conocer, sea científicamente o no, no es representar sino construir. *Conocer el mundo es construir el mundo, fabricar un mundo.* Así, algo es real desde el momento en que se encuentra en cierta relación con nosotros. Como afirma Alfred Schütz

*“lo que constituye la realidad es el sentido de nuestras experiencias, y no la estructura ontológica de los objetos”*⁵

El mundo de la realidad es aquel donde hombres y las mujeres, desafiados por la naturaleza, la transforman con su trabajo, constituyendo el mundo de la cultura, que se

prolonga en el mundo de la historia. Este mundo social y humano no existiría como tal si no fuese un mundo de comunicaciones, fuera del cual no sería posible el conocimiento humano

El mundo humano es por tanto un mundo de comunicación, donde la relación comunicativa, la intercomunicación entre sujetos o la intersubjetividad, es la característica que define al mundo humano.

Comunicar, dice P. Freire (1973) es comunicarse en torno al significado significante. Y agrega que conocer requiere una relación comunicativa entre sujetos cognoscentes en torno a un objeto cognoscible. Por ello la educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados.

Comunicación y educación son también procesos dialécticos, a través de los cuales, al mismo tiempo, se estructuran los individuos, las comunidades y las sociedades que los comprenden. Son también, procesos simbólicos que se encuentran mediados en gran medida por los lenguajes que se utilicen, constituyéndose en la base de las tramas culturales que le dan una forma determinada, desde un tiempo y lugar específico, a las relaciones de hombres y mujeres con el mundo.

Pero el mundo no se nos revela sino *aprendemos a verlo*. El pensamiento cientificista occidental desconoce el *saber del ver*, opone el indispensable aprendizaje del leer a su no necesidad de saber ver, pues ese pensamiento ignora y desdeña la secreta conexión entre lo sensible y lo inteligible, entre lo visible y lo invisible.

Queda planteada así la inquietud respecto de la necesidad de sostener esta confluencia planteada entre arte, educación y comunicación y pensar que la imagen del artista que propone McLuhan es tal vez la que haya estado presente en estas Jornadas.

El artista es el hombre en cualquier campo, ya sea científico o humanista, que capta las implicaciones de sus acciones y del nuevo saber de su época. Es el hombre que tiene un conocimiento integral.⁶

Notas

¹ Citado en Morin E.: *La cabeza bien puesta*. Bs.As.-Nueva Visión-1999. Pg. 117.

² Cfr. Hayden White: *Tropología, discurso y modos de conciencia humana*. En *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona-Paidós-2003.

³ Melich, J-C. (1996) *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona. Paidós. Pg.17

⁴ Melich, J-C, ob.cit. pag.19

⁵ Schütz, A. (1990) *Collected Papers 1. The problem of Social Reality*. La Haya. Nijhoff. Pag.230

⁶ McLuhan, M. (1980) *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*. México-Diana-1980. Cap.7 Pgs. 95-96.



CAPITULO 1

Humanidades y Arte en la Época de la Industria Universitaria

Emilio Gautier

Universidad de Arte y Ciencias Sociales
Santiago - Chile

Hoy la universidad experimenta profundas transformaciones al punto que empieza a presagiarse su fin. Más allá de una discusión nominalista en torno a si las nuevas instituciones que heredan el uso del nombre universidad, dadas estas mutaciones, pueden seguir siendo llamadas como tales, es necesario identificar algunos de los más importantes cambios.

Por una parte se afirma que la Universidad Moderna homogenizó su entorno al punto de borrar los límites discursivos entre esta y el mundo.¹ Por otra, que las transformaciones de contexto obligan a la universidad a ponerse al día, so pena, quedar como una institución anacrónica.

Pareciera que ambas tesis tienen su sentido, de acuerdo a como se las considere. Estos sentidos irán apareciendo en lo que sigue de esta presentación.

Los cambios más significativos podemos referirlos a cinco ámbitos; los nuevos soportes tecnológicos (crisis de la cultura letrada), un nuevo concepto de saber; un nuevo concepto de trabajo, un nuevo contexto de mercado con la consecuente transformación del valor de uso en valor de cambio y la masificación. En esta ponencia me referiré exclusivamente a los efectos de esta última transformación y, a partir de allí, el posible lugar de las humanidades y el arte en la formación universitaria de hoy.

El concepto de masificación es de suyo polémico, está asociado al de sociedad de masas² y este al de estandarización, anonimato, manipulación, homogenización etc. En nuestro caso lo usaremos exclusivamente para describir el violento incremento de la matrícula y de las instituciones universitarias, no obstante, nos interesa mantener latente la connotación con la cual aparece en la escena intelectual a partir de los años treinta.

La masificación de la universidad ha sido explicada principalmente a partir de dos tipos de argumentos: a) Como realización de los ideales democráticos, con lo que se vincula a los procesos de ampliación de los derechos sociales y políticos; B) Como palanca del desarrollo, entendida hoy como la creación de capital humano. Adicionalmente, se perfila una explicación complementaria referida a la generación de condiciones para la igualdad de oportunidades.

Ambas explicaciones enfatizan el momento racional, como si la expansión a la que asistimos fuese totalmente premeditada. Sin embargo, poco se ha dicho sobre la naturaleza estructural de la masificación. En efecto, la masificación puede ser entendida como el resultado «natural» de un proceso gradual de ampliación de la cobertura de la educación en los niveles inferiores. De este modo, primero se amplió la Educación Básica, en segundo lugar la Educación Media ejerciendo presión –transformándose en demanda– por la ampliación de la cobertura de la enseñanza superior, sea esta universitaria o no.

Los caminos de la masificación han sido de distinto tipo. Desde la ampliación de la matrícula en las tradicionales universidades públicas, su subdivisión y/o creación de nuevas, al libre ingreso de la iniciativa privada al «negocio» de las universidades.

Empero, la masificación no es homogénea —y por tanto, por ahora, no homogeniza— al conjunto de la sociedad, ni desde un punto de vista etareo (se sigue concentrando en la tradicional edad escolar universitaria) ni desde un punto de vista económico, toda vez que la cobertura en América Latina está cercana a la de los países desarrollados en los sectores de más altos ingresos, pero muy lejos de esos promedios en los sectores de ingresos medios y bajos. De allí que es difícil pensarla simplemente como la realización de ideales democráticos, como palanca del desarrollo o como el espacio, por antonomasia, de las oportunidades.

La universidad en el último decenio se ha masificado a niveles nunca vistos. Y este es un fenómeno universal, morigerado por políticas públicas orientadas a no transformar la educación superior en puramente universitaria o por la existencia de instituciones de educación superior no universitario poseedoras de un prestigio equivalente al de las universidades. Mucho antes que el actual proceso de masificación (y de mercantilización) tuviese lugar se levantaron voces para denunciar la «barbarización» de la Universidad. Este alegato iba más allá de la simple defensa de un aura aristocrático de la institución universitaria y de la misión que para sí iba elaborando. Era un alegato que se inscribía dentro de «la defensa de la cultura», y la universidad, entendida como una institución de la cultura, se veía afectada por todo aquello que «desvalorizara» a ella. Sobre esto hay textos paradigmáticos; «Sobre el porvenir de nuestras Escuelas» de Nietzsche³, «La rebelión de las masas»² y algunos otros textos sobre educación de José Ortega y Gasset, editados junto «La misión de la Universidad»⁴ por evocar algunos. Citemos a Ortega y Gasset: «Falta a nuestra época la conciencia de la cultura, esto es, de aquella cosa que en apariencia más la envanece. A ello ha contribuido la expansión democrática de la enseñanza, que ha cuidado más de extender el uso del vocabulario que de intensificar y purificar en una minoría selecta la conciencia de las ideas»⁵.

En la década de los cuarenta nos encontramos con otro texto fundamental, «Dialéctica de la Ilustración, Fragmentos Filosóficos» de T. Adorno y M. Horkheimer⁶ que agregan una nueva conceptualización; la de Industria Cultural. No obstante provenir estos autores de otra tradición intelectual, se ha reconocido cierta filiación entre este texto y los autores antes citados. Lo que interesa en este lugar es poner de relieve esa visión negativa del advenimiento de «las masas». La «sociedad de masas» es vista como la barbarización. La universidad no sólo debía ser protegida sino que debía combatirla. De este modo, y a pesar de la sociedad de masas, la universidad podía seguir siendo la misma; el reducto de un tipo específico de cultura o de saber.

Es interesante hacer notar que la creciente apertura de la universidad, sobre todo a partir de los años sesenta —y con toda la influencia de la propia Escuela de Frankfurt— no fuera leída, salvo en sectores muy conservadores, como una amenaza o una transformación de su carácter ilustrado y perteneciente a la «alta cultura» o a la «cultura científica». Lo que ocurre es que en el subsuelo de la universidad seguía operante aquella premisa Kantiana expuesta en «La contienda entre las Facultades de Filosofía y Teología»⁷, en la que se postula a la Universidad —y en particular a la Facultad de Filosofía— como el lugar de enunciación del discurso ilustrado, lugar de dilucidación de la verdad. De este modo, la apertura de la Universidad a sectores cada vez más amplios era entendida como un proceso de ilustración o como civilizar (Sarmiento). En nuestra América Latina los ejemplos son innumerables desde Sarmiento y Bello hasta los años ochenta en que esto empieza lentamente a cambiar.

En todo caso lo importante de señalar es que no se detecta en el discurso de los partidarios de la ampliación de la universidad y la inclusión de nuevos sectores sociales

una amenaza para su ethos, a pesar que en el universo discursivo en que estos sectores se desplazaban habitaba una concepción de la cultura de masas como estandarización y manipulación. En otras palabras, la masificación de la Universidad no la incluía en la cultura de masas.

Una clave para entender esta ceguera es la diferenciación esencialista entre lo masivo y lo popular; lo que puede caber en la universidad es lo popular, más no lo masivo. A esto habría que agregar la hermandad que se crea entre lo popular y lo ilustrado a través del marxismo.

Hoy vemos universidades por todas partes. Cientos de carreras, miles de asignaturas, miles de profesores, millones de estudiantes. Es muy cautivante referirse a esto como una gran industria que fabrica profesionales. La imagen de Chaplin en Tiempos Modernos está a la mano para transferirla a la situación actual de la universidad. Los listados de competencias, pruebas estandarizadas y aplicadas masivamente, encuestas que muchas veces sustituyen a las conversaciones cara a cara, la publicidad, hablarían de una industria universitaria al uso de la Industria Cultural de Adorno y Horkheimer. Sin embargo, el uso indiscriminado y fácil de ciertas categorías nos pueden conducir a espejismos. No podemos operar sin más con un concepto de los años cuarenta y respecto del cual se ha acumulado una basta literatura. Por ello, más que hablar en términos generales de la industria universitaria –y a pesar del título de esta presentación- nos detendremos en algunos de sus rasgos, de ahí el lugar de las humanidades y el arte.

El rasgo más importante de la masificación es que incorpora a la Universidad y a la educación superior en su conjunto a los circuitos del consumo cultural, en momentos en que este hace parte de la «sociedad de consumo» en general. Ante esto la Universidad debe responder (adecuación sin más a sus nuevas lógicas, oponerse a ellas ...). ¿Qué implicancias tiene todo esto? Nos detendremos en tres de ellas: Fractura entre Campo Cultural y Universidad, Debilitamiento de la Universidad como lugar de enunciación, Nueva noción de la Temporalidad.

Sin embargo, es necesario un paréntesis para consignar que el consumo ha de ser leído no como simple manipulación, sino como un espacio de negociación y disputa de significado. En esto seguimos a Néstor García Canclini⁸, Jesús Martín-Barbero⁹, Renato Ortiz¹⁰, Tomás Moulian¹¹ entre otros. Según Ortiz el consumo «ya no se restringe a un espacio de intercambio, el consumo se funda hoy en la «utilidad». Los objetos son portadores de un valor sacro (Durkheim), y simbolizan comportamientos y distinciones sociales. En su ámbito, los individuos construyen sus identidades, comparten expectativas de vida, modos de ser. El mercado es, por lo tanto, una instancia de socialización. Al lado de la familia, la religión y las naciones, modela la personalidad de los hombres. Su influencia es planetaria, y se desdoble en la marcha de la modernidad-mundo» de este modo «El espacio del mercado y del consumo se tornan así lugares en los cuales se engendran, y comparten, patrones de cultura. En ellos, en escala mundializada, se materializan las fuerzas socialmente hegemónicas»¹².

Fractura entre Campo Cultural¹³ y Universidad.

La universidad ha sido una institución instalada en la disputa por la realización del proyecto de la modernidad. De allí que su tarea principal consistiese en la formación de elites para dicha realización. En América Latina se constituyó, republicanamente, al servicio de la nación por la vía de la reproducción ampliada de los patrones culturales dominantes: el siglo XIX Civilizar, el SXX Desarrollar-Modernizar. La disputa de sentido de la universidad se dará fundamentalmente en torno al conflicto interpretativo de estos conceptos articuladores: Qué es civilizar, Qué es desarrollar Qué es modernizar. En este

contexto huelga reiterar que el discurso en torno al cual se constituye la universidad transita de adentro hacia fuera. De allí que la democratización universitaria, entendida como el ingreso de sectores cada vez más amplio a la universidad, a lo más podía ser concebido como un proceso de reconfiguración de las élites pero nunca como el asalto de la barbarie. Inclusive, cuando los teóricos de la democratización de la universidad sostenían la necesidad de hacerla popular, para ellos lo popular no correspondía a la cultura de masas¹⁴. En dicho discurso, lo popular podía tener superioridad no sólo moral sino también cognitiva respecto de la cultura de élite dominante en la Universidad.

El programa teórico de la universidad la instalaba, de suyo, en el epicentro de la constitución de los campos culturales y/o disciplinarios. Sea por factores de distinción social, de legitimación del gusto, de convivencia entre comunidades interpretativas, decir universidad, grosso modo, era decir campo cultural. Esto se puede observar en los modos de producción de prestigio de las universidades siempre vinculados a su aporte a los campos culturales o a factores de distinción social.

Hoy, esta simbiosis está fracturada. La universidad se hace parte de los circuitos del consumo. Dicho en términos de Bourdieu, la universidad que estaba inserta en un circuito exclusivo de «bienes restringidos» pasa a ser parte de una circulación de «bienes ampliados». Esto implica otras formas de distinción. La producción de valor tiene ahora que ver con la circulación en un mercado en donde el principio de «utilidad» determinante en el consumo es un atributo definido fuera del campo académico, borrando las distinciones entre un adentro y un afuera de la Universidad, debilitando la lengua universitaria al punto de transformarse en una molestia a los procesos de comercialización. A esto hay que agregar una cuestión, que no abordamos aquí, pero que alimenta este proceso; la massmediatización de la cultura y el eclipse de la cultura letrada —a la que está adherida la Universidad— como centro constituyente de toda la cultura

Debilitamiento de la Universidad como lugar de enunciación.

De lo antes señalado ya se puede colegir de que se trata esta consecuencia. La Universidad no sólo pierde el monopolio de la legitimidad y la autoridad sobre el saber, sino que su quehacer comienza ser negociado con unas demandas que no provienen del desarrollo interno de las disciplinas. Adicionalmente, hay que agregar que la demanda tampoco es impuesta por el Estado a propósito de un programa civilizador o desarrollista sino que depende de los gustos e inclinaciones de un público «no letrado» que consume los servicios educacionales. Público que es a la vez consumidor estandar y segmentado, pero ya carente de esa universalidad trascendental que los inscribía en una tarea común. La Universidad ya no enuncia el discurso de la Nación, la Patria, la Ciencia, el Pueblo etc. Hace parte de un polifónico, conflictivo y evanescente proceso de producción de significación y de sentido.

Nueva noción de Temporalidad.

Cuando hablamos de la cuestión de la temporalidad nos referimos a la distinción entre tiempo reflexivo y tiempo instrumental. El tiempo reflexivo es, por definición, un valor de uso en tanto que el tiempo instrumental realiza su valor en la circulación mercantil. Más allá de la distinción moderna entre la universidad humboltiana dedicada principalmente a la investigación y la napoleónica al servicio de la formación de los cuadros profesionales del estado, la universidad en su imaginario era reflexiva.¹⁵ En los años sesenta esto fue entendido como universidad crítica, en el sentido de crítica del saber establecido y de las estructuras de poder que representaban y sostenían.

El ejercicio reflexivo universitario tiene, además, la condición de un destino incierto, no garantizado, cuya valoración a lo más se realiza al interior de los campos disciplinares o culturales; al interior de los grupos de pares. Frente a ello se impone una temporalidad exterior, regida por la obsolescencia y la utilidad evaluada por cada estudiante-consumidor, por el mundo empresarial y por la distribución del prestigio de sus egresados en los mercados laborales. Los muros de la universidad han sido borrados no por el esfuerzo de sus universitarios en vincularse con el mundo, por el contrario fue el mundo quien impuso su fuerza arrolladora y su temporalidad sobre la universidad.

La reproducción técnica

El arte se enfrentó con el problema de la reproducción en las primeras décadas del siglo veinte. Para muchos la fotografía y el cine atentaban con el principio de la obra afectando gravemente su aura. Era el triunfo definitivo de la vulgaridad¹⁶. Sin embargo hubo una respuesta disonante a esta visión catastrófica, la de Walter Benjamin¹⁷. Es posible trazar una analogía entre esa situación y la que aqueja hoy a la universidad, pareciera que esta vive con retardo una experiencia que el arte ya experimento hace casi 100 años.

Es largo rehacer el recorrido de Benjamín para mostrar los innumerables paralelos su ejercicio crítico del arte «en su época de reproductibilidad técnica» y la situación de la universidad en la época del consumo masivo de educación universitaria. Lo que interesa es sólo mostrar como enfrenta Benjamín el problema: no se trata de defender un modo canónico de entender el arte sino reconocer que lo que cambia con la reproductibilidad es la apreciación del conjunto del sistema artístico, de la idea misma de arte: «En un primer momento se malgastó mucha agudeza en decidir si la fotografía era o no arte, sin haberse planteado previamente si la invención de la fotografía no había cambiado el carácter global del arte...»¹⁸. Pero no sólo eso, también le interesó indagar si este nuevo «carácter global del arte» contenía un ejercicio crítico. Cito un texto más: «por primera vez en la historia universal la reproductibilidad técnica emancipa a la obra de arte de su condición de parásito del ritual»¹⁹

Nuestro planteamiento es que se requiere un gesto análogo para releer la universidad a propósito del cambio de su «carácter global» y descubrir en esta nueva condición su actualidad.

Lo que resta son tanteos en esta dirección. Esta relectura tiene como punto de partida una consideración del consumo no como simple enajenación sino como un espacio de negociación de significados, de producción de sentido y de identidad, y de procesos de reapropiación cultural.²⁰ De este modo, si la sociedad de consumo supone un espacio de disputa por la significación, por las identidades, en un contexto donde el futuro aparece naturalizado, la universidad, al realizar su valor en la circulación mercantil participa de suyo en dichas disputas.

En este ejercicio las humanidades y el arte ocupan un lugar de privilegio. Por una parte las humanidades nos aportan el ejercicio interpretativo y el sentido de la historicidad. Estamos advertidos que las llamadas humanidades se establecen en la tradición universitaria desde un canon que el pensamiento crítico se propuso revisar, por ende, no proponemos retomar aquellas tradiciones asociadas a la «alta cultura». Se trata de potenciar y de hacer explícitas las matrices desde las cuales una lectura se hace posible en el contexto de la disolución de los géneros, de la diversificación de los soportes y de la naturalización de la realidad.

Por su parte el arte nos enfrenta a la experiencia de la resignificación, de los desplazamientos, de la intensificación de la percepción, de la multiplicidad de lenguajes

entre otros. Todos ellos directamente involucrados de la disputa por el sentido y la significación.

Pues bien, me he referido fundamentalmente a la dimensión política de la universidad en el contexto del consumo. He rescatado brevemente el lugar político que las humanidades y el arte. Sin embargo, esta dimensión política es convergente con las nuevas necesidades de formación que emanan de variables no reductibles a la masificación, como fueron señaladas al comienzo; los nuevos soportes tecnológicos, las transformaciones en los conceptos de Saber y de Trabajo. Pero esto debe quedar para otra conversación.

Notas

¹ Thayer W. La Crisis No Moderna de la Universidad Moderna (Epílogo del Conflicto de las Facultades) Ed Cuarto Propio Santiago de Chile 1996

² Sobre una discusión acerca del valor actual de este concepto ver Ortiz, Renato El Otro Territorio, Convenio Andrés Bello, Santafé de Bogotá 1998

³ Nietzsche, F. Sobre El Porvenir De Nuestras Escuelas Ed. Tusquets Barcelona 2000

⁴ Ortega y Gasset, José, La Misión de la Universidad, Revista de Occidente Alianza Editorial Madrid 1999, La rebelión De Las Masas

⁵ Ortega y Gasset, José La Pedagogía de la Contaminación en Misión de la Universidad , Pag 94.

⁶ Adorno, T. Horkheimer, M. Dialéctica de la Ilustración Ed. Trotta Madrid 2003

⁷ Kant, Emanuel La Contienda Entre las Facultades de Filosofía y Teología Ed. Debate Madrid 1992

⁸ García Canclini, Néstor, Consumidores y Ciudadanos. Conflictos Multiculturales de la Globalización Ed. Grijalbo México 1995.

⁹ Martín Barbero, Jesús, De los Medios a las Mediaciones

¹⁰ Ortiz, Renato El Otro Territorio Convenio Andrés Bello Colombia 1998

¹¹ Moulán, Tomas El Consumo me Consume Ed. LOM Santiago de Chile

¹² Ortiz, Renato Op. Cit Pag 101

CAPITULO 2

El arte del siglo XX. Utopía y contingencia

Griselda Barale

Universidad Nacional de Tucumán

Abarcar el arte del siglo XX en una conferencia es una pretensión vana por no decir imposible, por lo que me referiré a dos aspectos muy puntuales, utopía y contingencia, como perspectiva, mirada o punto de vista; como criterio posible para pensar el arte del siglo XX–XXI, pero con plena conciencia de que no es el único camino ni el más importante, sino un modo de apertura para ver y reflexionar.

Utopía

En 1516, se publicó la obra de Tomás Moro *Sobre la mejor condición del estado y sobre la nueva isla de utopía*¹; aquí aparece la palabra «utopía» inventada por Moro, a partir de dos vocablos griegos: ou (no) y topos (lugar) para referirse a una isla que no está en lugar alguno. Desde entonces la palabra fue tomando distintos matices, nace como nombre propio -nombra aquella isla imaginaria o ficticia de Moro- y pasa a ser un calificativo de regiones geográficas virtuales o sociedades a las que se aspira llegar, o bien, para calificar o describir propuestas de planes tanto sociales como políticos que se piensan o elucubran como consecuencia de una situación dada de injusticia, padecimiento o infelicidad; al respecto dice el diccionario Enciclopédico: «Utopía. 1- plan, doctrina o sistema halagüeño pero irrealizable.»

Utopía es también una actitud frente a la adversidad. Con actitud utópica la humanidad pretende superar el mal social proyectando, en el futuro histórico, equilibrio, bonanza, abundancia, justicia y todo lo que intuye, imagina y cree como apto o propicio para lograr una sociedad donde la felicidad sea posible. No es la actitud religiosa que espera un más allá de lo histórico, sagrado y perfecto, donde saciar todo hambre; es un aquí humano, es un precario sueño que sólo se puede cumplir combatiendo mezquindades y egoísmos humanos. «Ningún forjador de utopías es tan ingenuo como para creer que su fábula, sus diseños halagüeños habrán de cumplirse íntegramente. Se trata, en el fondo, de una búsqueda afanosa sin término, de una búsqueda sostenida por una creencia amenazada por las contradicciones y fisuras de la sociedad. No hay lugar para la utopía en el mundo real, no hay topos donde pueda darse, Está aquejada de imposibilidades sociales...»²

Sin embargo nada cercena el afán de forjar utopías. No sólo hombres como Platón o Moro imaginan ciudades, islas y sociedades utópicas, hay también momentos en la historia en los que predomina la euforia utópica. La revolucionaria modernidad, signada

por emancipación, libertad, mayoría de edad, independencia de pensamiento, conocimiento tecnocientífico, racionalidad ética y felicidad fue, en su conjunto filosófico, científico y ético político, un sueño utópico.

Aunque la historia muestra que lo que fue utopía ayer puede ser una realidad hoy -bástenos mirar los logros tecnológicos-, la utopía como perfección absoluta es irrealizable, pero el hombre es un ser cuya existencia transcurre no sólo por lo fáctico y realizable, sino también por lo posible, por lo ideal. La realidad no es un mero conjunto de facticidades, es una construcción, una trama tejida afanosamente con hilos de lo real y de lo posible. La utopía es lo posible, lo que no es pero podría ser, lo que es deseable que sea y por esto se convierte en la energía de lo que se alcanza o se realiza positivamente. Podríamos comparar a las utopías -como sueños seculares e inspiradoras del hacer humano- con el sentido del mesianismo en la tradición judía. Cuando el pueblo judío le pregunta a Dios cuándo llegará el Mesías para salvarlos, Dios le contesta que será cuando estén más y más hundidos, ahí, en ese momento, se abrirá un punto, una fisura, una ventana por donde el Mesías entrará. Cuanto más profunda es la noche del pueblo de Israel más intensa la esperanza y la fuerza para salir a la luz y, entonces, el pueblo se salva. El Mesías llega. Como el Mesías la utopía rescata de la desesperanza a una comunidad sumergida pero, siempre, dentro de límites socio-políticos.

La utopía, además, es análoga o tiene aires de familia con la fantasía según la entiende Freud. Dice Freud, en «El poeta y los sueños diurnos», que a él siempre le ha preocupado e intrigado de dónde saca el poeta sus temas o de dónde le viene su inspiración. Además, él como muchos, desea poder realizar algo de lo que ellos son capaces, sin embargo y a pesar de intentarlo, no lo logra. Los poetas -dice- sino todos, la mayoría de ellos, afirman que en cada hombre hay oculto un poeta y que cuando muera el último hombre morirá el último poeta. Confiesa que esto aumenta su perplejidad pero, reflexionando en ello, finalmente encuentra una actividad común a todos los hombres que justifica esa afirmación y es análoga a la producción poética: el juego de los niños. Cada niño que juega se conduce como un poeta. Cito: «...creándose un mundo propio o, más exactamente, situando las cosas de su mundo en un orden nuevo, grato para él.»³

La antítesis del juego no es la gravedad sino la realidad; el niño distingue muy bien la realidad del mundo del juego, a pesar de la carga de afecto que pone en éste y de apoyarlo en objetos y circunstancias del mundo exterior al juego. Este apoyo que el niño toma de la realidad para sus juegos, es lo que lo diferencia el jugar con el fantasear del adulto.

El poeta evoca el niño que juega y, como él, crea un mundo fantástico y lo toma muy en serio; se siente ligado a él íntimamente pero no deja de diferenciarlo de la realidad. Pero no sólo el poeta, con su modo singular de ser, evoca aquel intenso placer que fue el jugar -evocación que por otro lado es imposible abandonar- el hombre corriente también lo hace, «fantasea», hace castillos en el aire, esos «castillos» son los sueños diurnos.

Este «juego» de los adultos no se puede observar tan fácilmente como el juego de los niños, porque el adulto se cuida muy bien de ocultarlo puesto que se avergüenza de sus fantasías o las considera estrictamente íntimas. Las fantasías, que pueden ser eróticas o ambiciosas, se acomodan al momento y a las circunstancias, se construyen a partir de una experiencia de placer que se perdió, del presente inmediato no pleno y se proyectan a un futuro de plenitud; podemos decir, entonces, que el tiempo de la fantasía es análogo al tiempo de la utopía. La utopía se construye con los mismos elementos de frustración, placer y búsqueda de perfección pero siempre son tributarias de lo social y no son vergonzantes puesto que no involucran lo íntimo, puramente subjetivo o estrictamente personal.

Fantasías y utopías se entrelazan en el universo del arte. Cada obra de arte es un juego del lenguaje con sus propias reglas; el artista es el que crea esas reglas y, a partir de ellas, construye la trama coherente que podrá ser fantástica, subvertir el mundo concreto, newtoniano, cotidiano e histórico-social o, por el contrario, ser regido por lo histórico-social, mostrando lo que simplemente es; lo que es y no debería ser; lo que no es y debería ser. «...lo utópico arraiga en el dominio de la finitud de suerte que la dimensión utópica del hombre se hace comprensible porque éste está aquejado de limitaciones radicales, y es precisamente su condición de ser carenciado el resorte que lo precipita al juego de tensiones entre lo que es y lo que quisiera ser.»⁴

En este sentido denomino «arte utópico» a obras de arte, expresiones –juegos en sentido wittgensteniano- cuyas reglas y tramas son elaboradas a partir de una interpretación y proyección de la realidad social en general o de acontecimientos puntuales histórico-sociales; producciones que dejan al descubierto el afán de perfección (común al arte y a la utopía) manifestado en las formas o en el contenido. Incluyo (como arte utópico) aquellas obras que muestran o describen lo tremendo de la condición humana, lo trágico, el cuadro tenebroso de una situación social signada por el autoritarismo la persecución o la injusticia, el desencuentro y la desesperación por el odio o el amor; es decir las utopías negativas o cacotopías, de *kakos* «malo» en griego.

Hay numerosos ejemplos de arte utópico en el siglo XX, recordemos la arquitectura moderna. Loos, Le Corbusier y el mismo Wittgenstein dejaron sus legados desde una concepción arquitectónica que involucraba lo ético, lo estético y lo social. El caso Le Corbusier es paradigmático por su propuesta utópica y, además, por su profunda desilusión. Las creaciones de Le Corbusier tienen, como dice Bruno Zevi, el sello de un relojero suizo y, al mismo tiempo, de pintor abstracto. Defensor de esquemas y de claridad metodológica pone por encima de toda diferencia individual el valor de lo común, de la regla, de lo que se aparta de toda teatralidad heroica; confía en la geometría, y en las proporciones matemáticamente calculadas. Dice Le Corbusier: «La arquitectura es un juego sabio, correcto y magnífico de los volúmenes ensamblados bajo la luz...; los cubos, los conos, las esferas, los cilindros y las pirámides son las grandes formas primarias que la luz plasma eficazmente en la realidad... porque son formas bellas, las formas más bellas...»⁵ Este juego magnífico tiene, para el suizo, potencia revolucionaria porque es transformadora de la sociedad misma. Es la utopía racionalista, Le Corbusier quiere rescatar al mundo mediante la razón arquitectónica; sus grandes proyectos socio-urbanísticos válidos para cualquier región geográfica son, según Bruno Zevi, utopías encarnadas, pero el ideal normativo se derrumba, «Le Corbusier tiene el valor de registrar el derrumbamiento de toda esperanza de rescatar el mundo mediante la razón. Los campos de exterminio nazis, los horrores bélicos, la vilezas políticas y civiles, la postración de los pueblos bajo la dictadura, los crímenes e infamias no permiten las ilusiones».⁶ Ejemplo de la utopía es sin duda Ville Savoye y la Unidad habitacional de Marsella, que celebran los cinco principios lecorbusianos: pilotes; tejados-jardín; planta libre; ventanas en longitud; fachada independiente. La desilusión se manifiesta cuando Le Corbusier deja de cumplir con los principios del período racionalista cartesiano y, en su lugar «un ansia virulenta de contaminación y de kitsch contra una tecnología exacta y unos detalles refinados; desprecio por los cánones de la belleza renacentista y, por consiguiente, recuperación de lo feo y lo angustioso en el arte; contra las figuras geométricas y estereométricas elementales, el ímpetu de destrozalas y destruirlas...»⁷ Como exquisito ejemplo la capilla de Rochamp 1950-1953.

Otro ejemplo interesante es la mítica Bauhaus, 1919-1933. La actitud utópica de los artistas y arquitectos de la Bauhaus fue proponerse incorporar diseño a las producciones industriales en serie para incluir lo estético al mundo de los trabajadores,

puesto que interpretaban que esta era una demanda emanada de los principios de la revolución del 17. La Bauhaus fue pródiga en diseños pero estos fueron fagocitados por la economía capitalista que los convirtió en un valor agregado de los productos industriales, lo que contribuyó a dibujar con línea cada vez más firme la sociedad de consumo. Lejos quedó el sueño utópico de que lo bello y funcional alcanzara a las meras cosas del ascético mundo proletario.

Detengámonos ahora en el arte argentino. El 17 de septiembre de 1945 se abrió el Salón Independiente⁸ en la calle Florida, en un local de la Sociedad Rural; la apertura de esta exposición colectiva constituye en sí misma, más allá de las obras que allí se exhibieron, una clara manifestación de la actitud utópica puesto que se hacía en oposición al Salón Nacional que «...al menos en esta hora trascendente pasó a ser sinónimo de adhesión al oficialismo, a la dictadura y a todas aquellas fuerzas que se querían erradicar... Los artistas habían decidido asumir su responsabilidad ciudadana y reclamar el retorno de la democracia.»⁹ El catálogo de la exposición decía: «Las obras que aquí se exponen estaban destinadas al Salón Nacional de este año. Los artistas que las firman realizan esta muestra en adhesión a los anhelos democráticos manifestados por los intelectuales del país. Con esta actitud los expositores quieren significar que no son indiferentes a los problemas que afectan a su desenvolvimiento de artistas y ciudadanos (sic).»¹⁰

Este salón no es solamente una confrontación estética entre tendencias artísticas, es un compromiso político con lo nacional, rechazo a la dictadura peronista pero, también, en estrecha relación con acontecimientos internacionales. Es una toma de posición frente a las atrocidades que habían realizado los nazis y una celebración de la libertad que llegaba con el fin de la guerra; libertad sin embargo escamoteada puertas adentro del país. Esto no significa que todas y cada una de las obras que allí se exponían hicieran una explícita alusión a esas circunstancias nacionales e internacionales, sino que a ellos aluden las circunstancias y el espíritu que animaba a los artistas participantes. Antonio Berni sostenía: «Nuestro Salón Independiente es el resultado de una querrela más amplia con motivos de mayor calado; se está bregando por una libertad más profunda y por razones que rebasan el campo estrecho y limitado de unas autoridades menores de una institución oficial»¹¹

Raquel Forner (Buenos Aires 1902-1988) expuso en ese salón la obra «Liberación» (de la serie «El drama»). Esta obra de arte utópico y clara simbología parece el mítico árbol cósmico que representa los tres niveles de la realidad: las raíces que se hunden en el oscuro mundo del averno, allí Forner coloca a los reprimidos los que no pueden hablar, ni oír, ni ver; el tronco que en el árbol cósmico corresponde al espacio donde habitan los hombres y en la pintura es el cuerpo de la mujer herida, ella aplasta con su mano a la Hidra, monstruo de siete cabezas que renacían a medida que se las cortaban, destructor del ganado y de los sembrados, este ser, de hálito venenoso, finalmente fue vencido por el mítico Hércules que de un golpe le corta todas las cabezas. De la misma mano brota una amapola roja símbolo de la potencia creativa humana puesto que los hombres pueden, a partir de las más oscuras fuerzas, construir luminosas obras; las ramas que se extienden hacia el cielo y representa en el árbol la tensión humana hacia lo divino y absolutamente bueno, son: (a) la cabeza, con la corona de laureles; (b) el brazo derecho de la mujer cuya mano, sobre la cabeza, sujeta (c) el manto extendido por donde ascienden pequeñas figurillas humanas, (d) otras figuras a los costados de la mujer en distintos niveles de ascensión.

Lo peor y lo mejor que pueden los hombres está aquí, la guerra, el dolor, los condenados, los elegidos, los que luchan por la liberación. La humanidad sufriente, la humanidad violenta, la humanidad triunfante.

Pero el arte utópico puede manifestarse de otro modo no a través de la simbología sino por las puras formas.

Mientras Forner, Berni y otros combatían el fachismo desde una figuración de fuerza arrolladora, los concretos representaban a la cultura incontaminada, se oponían a toda forma de ilusión, Hlito, Maldonado y Lozza defendían el materialismo dialéctico pero en sus obras no se podía encontrar rastro de esa posición ideológica. Ellos no abstraían sino que inventaban y presentaban realidades nuevas, no estaban al margen de la realidad. «Estos artistas asumían la realización de su obra como parte de un compromiso revolucionario que se materializaba en la transformación de la sensibilidad por medio de una obra revolucionaria en las formas. Y para ellos la revolución en el arte implicaba, necesariamente, revolución en el mundo.»¹²

Declaran los artistas en lo que considero una clara manifestación utópica: «Nuestras obras tienen un cometido revolucionario, su finalidad es ayudar a transformar la realidad cotidiana, por la intervención efectiva de cada lector o espectador en la experiencia estética. (...) En consecuencia los artistas de nuestro movimiento no permanecen indiferentes ante el mundo de todos los días ni ante los problemas del hombre común. Los artistas concretos se solidarizan con todos los pueblos del mundo y con su gran aliado –la Unión Soviética– en sus esfuerzos por preservar la paz y detener los planes imperialistas para resucitar el fascismo.»¹³

Contingencia

Lo contingente en el discurso aristotélico es lo contrario a lo necesario. Es lo que puede ser o no ser y en este sentido el *ens contingens* se contrapone al *ens necessarium*. Lo contingente es lo que es pero podría no haber sido, o lo que no es pero podría ser. Aristóteles muestra que el futuro es contingente. Cuando decimos «mañana habrá una batalla naval» en realidad estamos usando una proposición lógicamente incorrecta, puesto que no sabemos si habrá una batalla naval; lo correcto sería decir es probable, es posible que haya una batalla naval. «Es contingente que p» (es contingente que haya una batalla naval) sería igual a la conjunción «es posible que p y es posible que no p».

Más allá de un modo lógico de pensar la contingencia es indudable que el mundo humano, el mundo de la vida, es contingente. Ya el nacimiento, el haber nacido, es el producto de una cantidad de hechos o de cadenas de hechos, ninguno de ellos se realizó porque fuera necesario que se realizara pero lo hizo; fortuitamente, además, se cumplió la necesaria relación entre ellos (los hechos) y el nacimiento se produjo, desde entonces yo (en cada caso) estoy arrojado al mundo y a la contingencia, frente a mí una única certeza, sólo en un aspecto el futuro es necesario: en la muerte. Si mi vida, en cada caso mío, es contingente -es pero pudo no ser- empero mi muerte es necesaria.

El poder ser o no ser de la batalla naval es análogo al ser o no ser de cada aspecto de la vida en cada caso mío, la vida una vez arrojada al mundo queda inmersa en el mundo de lo contingente es decir de lo posible. La actitud utópica es la que frente al futuro contingente imagina y proyecta un futuro pleno, perfecto incorruptible y, como bien dirá Aristóteles, la imaginación mueve al deseo y éste se convierte en el motor de la acción y, así, el hombre, pertinaz utopista, construye, actúa, vive como si pudiera escapar de lo frágilmente incierto.

El arte utópico responde a ese afán, se hace cargo de él y está convencido que contribuye a alcanzarlo. Los artistas se afanan en bucear profundidades ideológico- sociales; muestran horrores y grandezas; critican y repudian; hacen la revolución; educan y concientizan.

Pero así como hay momentos de la historia que prevalece la actitud utópica, como hemos visto, hay otros en que esa actitud si bien no desaparece, porque sería el fin

de la cultura y con ello el fin del hombre, se transforma. «Como la utopía es en último término una manifestación cultural, lo que en ella haya de posible o de imposible dependerá de las condiciones históricas y sociales, de factores determinantes y concretos...»¹⁴ Pero la contrariedad histórico social conduce al desencanto o desilusión; las viejas utopías ya no valen, el deseo de forjar nuevas se transforma en utopía. En la segunda mitad del siglo XX y en lo que va del XXI se vive la utopía de la utopía; la humanidad sin sueños utópicos preñados de contenidos histórico-sociales, espera que pronto surja, en medio de la desolación, una nueva utopía.

La obra de arte es un juego del lenguaje, las reglas que la rigen no son enigmáticas intuiciones de un ser extraordinario, el artista, sino que responden a formas de vida y, al mismo tiempo, el artista con su talento y creatividad muestra, deja ver esas formas de vida. Creo que el tiempo de la transformación de la utopía, es ya una forma de vida como horizonte significativo, como cultura. El arte que se legitima dentro de sus márgenes es el arte contingente.

Llamo arte contingente a obras de arte, expresiones -juegos en sentido Wittgensteniano- cuyas reglas y tramas son elaboradas a partir de una interpretación y proyección de la fugacidad, fragilidad, menesterosidad de la vida, del tiempo, del espacio, de las ideologías y puntos de vista, de las relaciones políticas, afectivas o religiosas, que se manifiesta en la idea, en la forma, en la elección de materiales, etc. Estas expresiones se han dado con mucha fuerza al final del siglo XX hasta la actualidad pero también las descubrimos en el *pop art* de los sesenta, los *redymade* de Duchamp, en la primera mitad del siglo XX y en el arte hispanomusulmán, siglo XIII.

Veamos esos antecedentes. El palacio de la Alhambra (Granada, siglo XIII) posee, según Amira Juri,¹⁵ una estética de la contingencia. Los alarifes granadinos y los sultanes constructores en sus palacios no hacen más que expresar, con el uso estético del agua, lo que conocen muy bien: la contingencia de lo creado por Allah y la precariedad de lo producido por el hombre. «La belleza de la construcción palaciega no se abastece, necesita forjarse a través de un significado que acarree su contingencia y la de sus hacedores y, para ello, apela a una metáfora: el reflejo sobre un estanque en cuyas aguas una multiplicad de reflejos busca sugerir que la realidad también es un reflejo, lábil, inconsistente, como el mundo y la condición humana. La experiencia del desierto, habitante simbólico de la cultura semita, genera espejismos, ilusiones ópticas que se emparentan con las ideas de fugacidad e incertidumbre que un reflejo significa.»¹⁶

Esta noción de pobreza ontológica que expresa el agua también se ve en los materiales pobres con que está construido el palacio. «...precariedad edilicia del palacio de la Alhambra, un cuasi fantasma para García Gómez*; estamos lejos de un paradigma de eternidad y cerca muy cerca de una cosmovisión que descubre en la condición temporal de los seres el único refugio; la intemperie de la temporalidad es para la cultura hispanomusulmana la única posibilidad asequible para el hombre.»¹⁷

Los *redymade* de Duchamp como la famosa «Fuente», es la detención de la mirada en los objetos cotidianos producidos en serie, de indiscutida contingencia pero que, sacados de aquellos lugares donde cumplen la función, cobran otro sentido o significado. Son objetos defuncionalizados, portan un concepto nuevo que la elección del artista le confiere. «El objeto, entonces, se convierte en su propio signo de representación. El objeto es un objeto literal en el tiempo y en el espacio.»¹⁸

El *pop art*, (década del 60) significó una vasta transformación, desafió las tradicionales convenciones sobre la unicidad, la autenticidad y la autoría de la obra de arte. Uno de los primeros descubrimientos que hacemos al mirar el *pop art* es que muy pocos de sus temas son de primera mano, productos directos de una imaginación creadora, por el contrario, el artista mira a su alrededor, elige y se apropia, razón por la cual lo han

llamado arte pirata; sus elecciones las realizan entre productos ya procesados. También hace uso de lo despreciado, toma las imágenes de la cultura de masa consideradas feas o vulgares y el artista las interviene transformándolas. Barthes llama a este proceso complejo de Clovis, cito: «...el dios del arte *pop* dice al artista: 'quemado lo que has adorado y adora lo que has quemado'»¹⁹

La copia, según Barthes, rechazada por el arte serio, vuelve y la inversión, en este y otros sentidos, no es un mero capricho ni negación de valores pasados sino la respuesta a un nuevo momento signado por la revolución tecnológica. Copia, repetición, uso de técnicas de reproductibilidad, supresión de la singularidad y de la originalidad, desimbolización del objeto; lo que aparece en las telas del *pop* no pretende ser más que lo que aparece: el objeto, no el símbolo. Abolición del significado y persistencia obsesiva del significante. «El *pop art* es un arte porque, justamente en el momento que parece renunciar a todo sentido, no aceptando sino la representación de las cosas en toda su trivialidad, hace salir a escena, por medio de procedimientos que le son propios y que constituyen un estilo, a un objeto que no es ni la cosa ni su sentido, sino su significante, o mejor dicho el Significante».²⁰

El *pop art* lejos de toda utopía se regodea en lo contingente.

Actualmente los artistas contemporáneos²¹, crean en y por lo contingente.

En Tucumán tenemos ejemplos exquisitos de arte contingente. Producciones que provocan no poca perplejidad y también polémicas. El tucumano Sandro Pereyra en Arte BA, por ejemplo, presentó una escultura llamada «El sanguiche de milanesa» –que fue adquirida inmediatamente por un coleccionista privado-, escultura de casi dos metros de altura, muestra a un gordito comiéndose un apetitoso sándwich de milanesa, único elemento de la escultura que tiene color.

Este es una muestra del arte contingente porque no es más que lo que es: un changuito comiéndose el sanguiche; puro significante repetido una y otra vez en la ciudad se refiere a una práctica popular en un espacio sumamente limitado: la ciudad de Tucumán, registra un gesto banal, cotidiano, urbano, popular; ni esencial, ni mediático, ni internacional, sin contenidos simbólicos, ni políticos, ni éticos.

Pablo Guiot construye «Algo azul» que es una enorme caja azul en la que él mismo entra perfectamente; en el frente posee una pequeña hendidura como si fuera un buzón, se expuso en el Museo Provincial de Artes Timoteo Navarro. Metido en su caja hacía entregas, por \$2, de «obras de arte instantáneas»; el interesado introduce los dos pesos en la hendidura, luego sale un cartelito que dice «espere un momento» y, al minuto o menos, aparece un papel de 10 cm por 10 cm con un dibujito muy elemental realizado en ese instante por el artista. Aquí el artista está dentro de un espacio limitado, encerrado, sumamente sobrio desde donde trabaja por \$2 (todo por \$2), nadie lo ve ni habla con él; el comprador no elige ni puede protestar por lo que recibe, todo ocurre despersonalizadamente, como en una compra por correo electrónico, y el objeto que se compra no es valioso, es totalmente prescindible, es fácilmente desechable. Aquí hay sinecdoque e ironía acerca del lugar del artista en la sociedad: un lugar perfectamente limitado, bien pintado, ocupa poco espacio no se expande. Ironía acerca del arte ¿mercancía? ¿Fetiche? ¿Bien de uso? ¿Bien de consumo? ¿La obra de arte es algo práctico, instantáneo? Produce perplejidad: ¿el papelito con el dibujo es la obra? ¿La caja con Guiot incluido qué es? ¿Tiro o conservo el dibujito? ¿Es una propuesta? ¿Una burla? ¿Un chiste? ¿Un manifiesto?

Natalia Lipovetzky (fotógrafa) entregó en la zona del abasto –barrio muy particular tucumano puesto que allí estaba hasta hace unos años el mercado de abasto y ahora es un enorme edificio vacío, donde se sigue vendiendo verduras y se juntan aquellos que no quisieron o no pudieron poner sus puestos en el nuevo mercado, a las afueras del

cono urbano- entregó, digo, a la gente del barrio y del ex mercado, cámaras de foto descartables para que cada uno que recibía la máquina sacara las fotos que quisiera de la zona; con ese material realizó una muestra llamada «Apunta y dispara».

También, sacó fotos de distintas zonas de Tucumán en especial sucias, abandonadas, descuidadas pero con elementos que permitían reconocer a la ciudad y se las mandó a tucumanos residentes en Europa con la leyenda: «Lo que no verás en Europa». Así recogió impresiones y mostró resultados. Todos, o casi todos, respondieron que se habían conmovido, emocionado, y se llenaron de nostalgias como quien ve el paraíso perdido.

Natalia Lipovetsky pone en acción la mirada del otro. Invierte el lugar del fotógrafo o lo subvierte, del verbo subvertir: trastornar, resolver, desordenar, destruir. Le entrega los que fotografiaría para mostrar el abasto (sujetos - objetos de fotografías) una cámara para que se fotografíen. Para saber sobre el Abasto antes de mirarlo deja que se mire a sí mismo. Rescata la mirada del exilio que convierte lo sucio y abandonado en el lugar de la nostalgia.

Diferente es la propuesta de Blanca Machuca, sus trabajos son un perpetuo desdiferenciar objetos: sus obras son cosas que son pinturas, que son cajas escultóricas, que son esculturas como cajas, que son retablos, que son ventanas, que son mueble, o no son nada de eso.

El objeto es entrelazado, tejido, clavado y cocido, pintado también fotografiado y dibujado, esculpido y tallado; es de madera o de hilo, es objeto hallado o construido por ella o por otros. En cada uno de ellos hay creatividad que sugiere o señala. Con religiosidad exquisitamente profana, y sin grandilocuencia, pone a las creencias de la religiosidad popular en los límites de la contingencia, marcada ésta por los materiales, los títulos los ensambles y sin énfasis. Conjuros y ruegos aparecen sin el patetismo y el drama metafísico. Al decir de Nietzsche: «Se habría uno desembarazado del énfasis y ya no sentiría el agujijón del pensamiento de que no es (uno mismo) sólo naturaleza o más que naturaleza. Por supuesto, eso requeriría, como queda dicho, un buen temperamento, un alma afianzada indulgente y en el fondo contenta, un humor que no precisa estar en guardia contra la perfidia y los súbitos arrebatos, y que en sus manifestaciones no tuviera nada de tono gruñón ni de encarnizamiento, esas molestas propiedades consabidas de perros y hombres viejos desde ha mucho condenados.»²²

Blanca Machuca no pretende ser transcultural, es decir estar más allá de una cultura particularizada o determinada, pero tampoco cae en mero regionalismo. Me atrevería a afirmar que su obra es el producto de alguien -ella- que sabe mirar lo cercano, próximo, inmediato en el espacio y el tiempo (lo contingente) siempre con los ojos puestos en horizontes de lejano tiempo y de lejano espacio.

Por último la obra del desaparecido Rodolfo Bulacio. *Perfomance*, grabados, pinturas recorren en la obra de Bulacio el mundo de las instituciones o de lo instituido. Ironía, humor. Sin embargo entre la algarabía y el color, y desde el trasfondo mismo de la obra de este artista, asoma la tragedia. Bulacio vivió en los márgenes y su obra fue de márgenes. Digo márgenes en el sentido Derridiano: abandona todo logocentrismo, se apodera de los significantes pero desplaza los significados, los desliza, los corre a la periferia, los des-institucionaliza. El casamiento, la patria, la escuela, peligrosamente subvertidas, peligrosamente libres, peligrosamente divertidas.

Dice Carlota Beltrama: «...Otros de su generación han sido (son) como mínimo tan importantes como Bulacio. Algunos, incluso más cuidadosos, otros tal vez más innovadores. Sin embargo, ninguno ha poseído su magia para hechizar espectadores de medios tan diferentes (marginales, transgresores, colegas intelectuales, universitarios, pequeño-burgueses, personal de servicio de toda clase, etc.). Seguramente, reitero, porque

su obra estaba destinada a la seducción, y también a la corrupción del espectador.»²³ Nada ni nadie es lo que es o quien dice ser. Más allá de toda utopía más allá de toda proclamación ideológica y de discursos críticos o de protesta, desde lo autorreferencial (lo gay, el rechazo, el cuerpo, lo pueblerino), la trama se trastoca pero nunca va más allá de lo cercano, vulnerable, contingente.

Pereyra, Guiot, Lipovetzky, Machuca, Bulacio son maestros, a mi criterio, de la contingencia, pero esto es una contradicción: no pueden ser maestros, porque para serlo deberían producir un discurso sostenidamente esencial, sostenidamente igual a sí mismo y necesario, que hemos mostrado como lo contrario a contingente. Sin embargo, sus obras que paradigmáticamente son pura resta de simbología, de énfasis, logocentrismo, ideología, ideas universales, etc., muerden lo antropológico, puesto que ponen al descubierto que la vida humana, solemnemente considerada desde la política, los derechos, las religiones, las ciencias o el arte utópico, no es ni más ni menos que una sucesión de instantes, de hechos azarosos o fortuitos, de banalidades que van construyendo una trama que se cierra y desdibuja identidades.

Todos dan cuenta de la fragilidad identitaria; todos transitan caminos que nos identifican pero que tradicionalmente se han despreciado: lo popular: el sanguuche de milanesa; la creatividad o el lugar que ocupa la creatividad: la caja de Guiot; la mirada del otro y el exilio: Lipovetzky; la condición de ser homogéneamente humanidad y diferencialmente pueblo: Machuca; la trágica experiencia de ser siempre el otro: Bulacio.

Utópico o contingente el arte es, entre otras muchas cosas, un espejo donde podemos mirarnos. En el siglo XX y lo que va del XXI, para los artistas de la utopía el espejo debía o debe reflejar lo ontológicamente consistente, lo necesario: lo que es en toda su grandeza y miseria. Para los artistas de la contingencia nada es ontológicamente consistente, nada pertenece al reino de la necesidad, todo habita el reino de la fragilidad de lo que es pero pudo no haber sido.

Notas

¹ Título original en latín «De óptima republicae statu deque nova insula utopia libelle uere aureus.»

² Roberto Rojo, Más allá de la utopía, Serie Tesis, Secretaría de Ciencia y Técnica, UNT 1999, Tucumán.

³ Sigmund Freud. «El poeta y los sueños diurnos», Obras Completas. Tomo II

⁴ Roberto Rojo «Horizontes del lenguaje y sendas de la utopía.» Instituto de Epistemología. Facultad de Filosofía y Letras UNT. 1995. Tucumán.

⁵ Le Corbusier citado por Bruno Zevi en Historia de la arquitectura moderna, Ed. Poseidon, 1980, Barcelona. Pág. 98.

⁶ Op. Cit. Pág. 106

⁷ Op. Cit. Pág. 107

⁸ Algunos de los que aquí exponen: A. Badí, L. Barragán, A. Berni, N. Borges, J.C. Castagnino, C. de la Carcova, E. Centurión, L. Fontana. R. Forner, A. Penalba, E. Pettoruti, R. Soldi, L.E. Spilimbergo y otros, todos de gran prestigio.

⁹ Andrea Giunta, «Vanguardia, internacionalismo y política. Arte argentino en los años sesenta». Paidós. Espacios del Saber, 2004, Buenos Aires. Pág. 47

¹⁰ Citado por Giunta, Op. Cit. Pág. 47.

¹¹ A. Berni, Antinazi, 27 de septiembre de 1945, pág. 7. Citado por Giunta Op. Cit. pág. 48.

¹² Op. Cit. pág. 58.

¹³ «Nuestra militancia» en Arte concreto-invencción, número 1, 1946, pág. 2. Citado por Giunta. Op. Cit. pág. 56.

¹⁴ Roberto Rojo, «Más allá...» Op. Cit. pág. 311.

¹⁵ Amira Juri, «El multiculturalismo en el arte hispanomusulmán. La Alhambra». Tesis de Magíster. Universidad Nacional de Tucumán. Defendida recientemente. Summa Cum Laude. Directora Griselda Barale. En prensa. Todo lo que aquí afirmamos de la estética hispanomusulmana pertenece a este texto de Juri.

¹⁶ Op. Cit, pág. 95.

* Estudiosos español de la cultura Hispanomusulmana

¹⁷ Juri Op. Cit pág. 97

¹⁸ Robert Morgan, Duchamp, Eudeba, 2000, Buenos Aires.

¹⁹ Roland Barthes, «El arte esa cosa tan antigua»

Lo obvio y lo obtuso, Paidós, 1995, Buenos Aires.

²⁰ Op. Cit.

²¹ Tomamos el concepto «contemporáneo» como cualidad no como tiempo. Existe arte contemporáneo (en el sentido del ahora estrictamente presente) sin las cualidades a las que aquí nos referimos.

²² F, Nietzsche, Humano demasiado humano, Editorial Akal, 1996, Madrid. (I, 34)

²³ C. Beltrame, M. Figueroa y otros «Rodolfo Bulacio. Su vida su arte». Ed. Neptuno. Tucumán 1998. Subsidio de Fundación Antorchas.

Comunicación, Cultura y Educación: Campos traslapados?

Roberto Follari

El autor es doctor en psicología y Profesor de Epistemología de las Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Políticas de la Univ. Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Las llamadas Ciencias de la Comunicación conllevan una corta travesía dentro de las Ciencias Sociales, apenas medio siglo de constitución; las Ciencias de la Educación hace un período parecido que comenzaron a recibir ese nombre, pero tienen, bajo la denominación inicial de Pedagogía, una prosapia que se remonta a la civilización griega (y probablemente a otras menos ligadas a Europa, como la egipcia o la china), anterior incluso a la era cristiana. Es decir, sus lapsos de existencia son exactamente opuestos.

También es muy diferente la suerte de los respectivos profesionales que abrevan en cada una de ellas, al menos en la Argentina: hace unos años, un informe de la Secretaría de Políticas Universitarias informaba que la carrera que producía un más alto porcentaje de desocupados, era Comunicación social (19% de sus egresados); mientras Educación, promovía exactamente un resultado contrario (2% de desocupados). De tal manera, ambas áreas parecerían correr suertes absolutamente diversas.

Sin embargo, habrá que tener en cuenta que –en cuanto a la segunda cuestión– la situación es menos rotunda de lo que muestran los porcentajes. Si se hablara de números brutos, probablemente la cifra de ocupados sería mayor en Comunicación que en Educación, dado que la cantidad de ingresantes en Comunicación ha sido abrumadoramente mayor en la década de los noventa (fue la carrera con más alumnos entre todas las de Ciencias sociales, excepto si se considerara al Derecho dentro de éstas). De tal modo, hay muchos egresados desocupados, porque simplemente hay muchísimos egresados. A su vez, quienes terminaban Ciencias de la Educación por esos años, se vieron beneficiados –valga la paradoja, respecto a una Ley muy polémica y de resultados problemáticos– por la aplicación de la Ley Federal de Educación, que requirió especialistas en lo educativo para ser efectivamente implantada, junto a la Reforma más general en que dicha ley se incluyó.

De cualquier modo, pueden advertirse suertes diversas para estas dos especialidades. Sin embargo, desde el punto de vista de la Epistemología resulta evidente la homología entre los dos campos disciplinares. Ambos son espacios «aplicados», es decir, profesiones que se volvieron –o intentan convertirse en– ciencias. Esto se da a diferencia de las básicas (caso Sociología o Ciencia Política), donde se trata de ciencias

definidas desde lo académico, que han luego dado lugar a profesiones, por cierto que no muy fuertemente tipificadas.

Es notoria la debilidad profesional de aquellos espacios que en realidad son campos científicos, donde la profesión respectiva no es otra cosa que la enseñanza o investigación de dicha ciencia (el caso de la Física es muy claro; un ingeniero consigue trabajo mucho más fácilmente que un licenciado en Física). Allí, la institucionalización social de la Ciencia hacia la constitución de la profesión, muestra dificultades de definición.

Pero en el caso de Comunicación, Educación y disciplinas similares (Trabajo social, e incluso si se quiere las Ingenierías mismas) la situación es igualmente problemática, pero inversa en su direccionalidad: está clara la profesión, pero desde ella se organiza un campo que quiere ser científico, determinado por el cúmulo de conocimientos que resulta necesario para el ejercicio de dicha profesión, de dicha acción práctica.

Esto explica la diferencia de definición entre, por ejemplo, Sociología y Comunicación desde el punto de vista epistemológico, y también parte del muy disímil status relativo de cada uno de estos dos campos en el concierto general de las Ciencias. Lo cual no obsta para que, en cambio, a nivel de las profesiones, la situación sea muy diferente; y a menudo los comunicólogos –menos aceptados en lo epistémico- sean ampliamente preferidos a los sociólogos.

Lo cierto es que la constitución del objeto en Comunicación y en Educación no proviene de un campo de problemática teóricamente definido -lo necesario para la estipulación de un objeto científico, en términos bachelardianos¹, sino de una práctica profesional que requiere insumos conceptuales para realizarse (y legitimarse).

De tal modo, no estamos en estos casos ante la constitución de un «objeto teórico» inicial, sino de un «objeto real»: lo *recortado* es un conjunto de hechos ligados a prácticas, de modo tal que no constituye tanto una perspectiva específica, como un cierto sector de la realidad empírica.

Siendo así, no resulta difícil entender el por qué de la constitución de estas disciplinas a partir de otras: los «hechos» atendidos por Ciencias de la Educación o por Ciencias de la Comunicación, pueden –y exigen- ser leídos desde diversos campos disciplinares preconstituídos. De tal modo, al margen de la a veces estéril discusión sobre dónde reside la especificidad de estas disciplinas (pensada idealísticamente como «autonomía»), lo cierto es que requieren *constitutivamente* de la referencia a Sociología, Economía, Teoría Política o Antropología.

Lo cual, por cierto, no implica ninguna cuestión inmanente de valoración respecto a si estas disciplinas son «mejores», «peores» o «iguales» que las otras. La mezcla de la valoración a la hora de la especificación epistemológica ha dado desastrosos resultados, como aquel por el cual algunos han creído que hablar de «Pedagogía» y no de «Ciencias de la Educación» es una manera de blindar el campo, e impedir que puedan desempeñarse con legitimidad en él todos los que no sean «pedagogos» titulados como tales.²

En este singular sentido que venimos desarrollando, estos dos espacios científicos tan diferenciados son parientes entre sí, y ambos corren suertes parecidas. Sin embargo, este parentesco no nos debiera ocultar las mutuas diferencias.

No en vano la teoría de la Educación ha recorrido varios siglos, en comparación con un espacio joven como es el de la Comunicación. Para la primera, es notorio que no *cualquier* acto en que exista lo educativo es propio de la disciplina; en cambio, en Comunicación todavía no se ha deslindado -como para que esté claro- que no todo acto que incluya alguna dimensión comunicativa será objeto de las Ciencias de la Comunicación.

Para ejemplificarlo: la mamá enseña al niño, pero éste no es un tema de las Ciencias de la Educación. Todos tenemos aprendizajes espontáneos en la calle cada día,

pero ello tampoco forma parte del objeto de la disciplina. No se trata de tomar en cuenta toda situación educativa en general, sino aquella que socialmente se ha hecho formalizada y sistemática: la educación dentro del «sistema educativo» (aún cuando se llame *informal*), o referida de alguna manera a éste.

En cambio, en Comunicación algunos de sus mentores, pretenden que sugerir un recorte del objeto sería «disminuir su espacio», y encasillarlos en problemáticas específicas a las que no quieren limitarse (tal el caso de los medios masivos). De tal manera, ligando comunicación a significación, y advirtiendo que todo hecho o cosa está culturalmente provisto de significado/s, llegan a la conclusión de que *todo* puede ser objeto de la teoría comunicativa. Una pared, un árbol, un mensaje amoroso interpersonal, no dejan –para tal omniabarcativa postura- de ser objeto indisputable de las Ciencias de la Comunicación.

Como el que mucho abarca poco aprieta, tal apertura indiscriminada no puede redundar sino en confusión y dispersión, tanto temática como teórica. La necesidad de un recorte de hechos que sean considerados «hechos comunicativos» resulta decisiva, so pena de que todos los hechos del mundo sean entendidos en una dimensión comunicativa que haría el estudio inabarcable, y no se llegaría sino a una metáfora del infinito, tal cual aquel curioso mapa de Borges que tenía la misma escala del mundo, y por ello resultaba coextensivo con éste.

La ya ultrautilizada travesía «de los medios a las mediaciones»³ ha servido para que muchos de quienes se ocupan de Comunicación se lleven al extremo de creer que ya hay *mucho dicho* sobre la temática de lo mediático, y que hay que «superarla» hacia un indeterminado «más allá». Las confusiones al respecto son variadas y superpuestas: 1.- No es cierto que hay demasiado estudio en torno de los medios: el trabajo empírico al respecto es escaso y no siempre riguroso; por ejemplo, sería bueno establecer cuánto saben nuestros alumnos sobre Legislación Internacional en torno de medios, tal como las diferencias existentes entre América Latina y la Comunidad Europea; 2.- Que el objeto de análisis fueran los medios, no significa renunciar a analizar lo social, lo político o lo cultural; significa hacerlo en relación a hechos específicos para explicar, simplemente; 3.- No hay ninguna «cuestión de dignidad» mayor en hablar en torno de temas estructurales, que hacerlo en torno de problemáticas acotadas; por el contrario, es requisito del discurso científico acotar el objeto. Es una torpeza creer que fijar objetos específicos de análisis pueda entenderse como «limitarse a lo concreto», como si esto –frase ya por demás célebre- no fuera «síntesis de múltiples determinaciones»⁴.

Personalmente advertimos que lo mediático no reúne todo lo estudiable en Comunicación (existe la Comunicación institucional, o puede trabajarse una correspondencia privada, si es que en algún sentido comporta interés público), pero sí es un punto privilegiado de análisis con decisiva importancia en la configuración de las significaciones de la época. El cual, por absurda paradoja, sólo muchos estudiantes de Comunicación parecen depreciar como si no fuera una cantera fundamental de análisis sociopolítico y cultural de nuestro tiempo.

Con esta mentalidad omniabarcativa es que hay quienes pueden creer que la Educación es parte de la Comunicación (en todo acto educativo existen acciones comunicativas). De tal modo, la necesaria articulación entre ambos discursos –para establecer cómo funciona la comunicación en lo escolar- podría deslizarse hacia una inútil «disputa de límites» entre ambos campos.

En todo caso, también los muchos años de presencia de lo educativo, lo llevan a estar muy deslindado de lo cultural. A veces en exceso; en la Ley Federal de Educación Argentina no hubo el menor espacio para la reflexión sobre cultura, y no la hay tampoco en el esbozo inicial de modificación sobre esa ley planteado durante el gobierno de Kirchner (junio 2006). Pero en todo caso, no hay lugar a superposición ni traslapamiento

de estos espacios temáticos. En cambio, los llamados *estudios culturales* han contribuido a identificar los estudios sobre comunicación con lisos y llanos estudios sobre cultura.

Con la siempre presente y nunca definida coartada de la interdisciplina, los «estudios culturales» se dicen no propios de disciplina específica alguna, lo cual les permite intervenir en muchas a la vez. Para ello, sin dudas han de decir algo pertinente a cada una de ellas; pero en ningún caso dicen todo lo que les es necesario, dado que *no son* trabajos propios de cada una de esas disciplinas por sí solas⁵.

De modo que no habría problema si los estudios culturales se presentaran como un complemento de otros estudios en Comunicación. Pero cuando aparecen como si fueran ellos por sí mismos teoría *de la* comunicación, obstruyen el objeto específico de lo comunicacional sin asumirlo a fondo, a la vez que promueven una difusa antropología urbana del presente, que obviamente no es objeto propio de la Comunicación.

De tal modo se desplaza a la Economía Política de la Comunicación, así como a la Semiótica. Y además de quitar espacio a estas corrientes muy necesarias para el estudio de lo comunicativo (y lograrlo, entre otras cosas, por la mayor volatilidad del objeto en los estudios culturales, y la menor precisión de su metodología y su asentamiento conceptual), los estudios culturales confunden lo cultural con lo social en su conjunto. Con lo cual, la dimensión sociológica brilla por ausencia, lo político queda difuminado en *imaginarios* e *identidades*, y la crítica ideológica desaparece, en cuanto se escamotea la problemática estructural del poder.

En nuestra Latinoamérica golpeada por los años de neoliberalismo, y en búsqueda de su autorrecuperación por vía de las nuevas condiciones políticas en los albores del siglo XXI, necesitamos estudios suficientemente precisos sobre Comunicación, sobre Educación y sobre Cultura. Todo está por hacerse, y muchos libretos se han agotado. De tal manera, bienvenidas sean las interrelaciones entre estos campos, siempre que partan de su previa y mutua diferenciación y deslinde. Sólo pueden relacionarse productivamente entre sí cosas previamente estatuidas en su diferencia. Del traslapamiento y la superposición –en cambio– sólo cabe esperar la confusión y la frustración.-

Notas

¹ Especialmente según lo han reconstruido P.Bourdieu y otros en su conocido «El oficio de sociólogo», Siglo XXI, Bs.Aires, 1975

² Intento vano, pues obviamente en todo campo se legitima aquel que sea capaz de afirmar cuestiones que aparezcan de interés a los que se están formando en él. En cualquier caso, el esfuerzo de «blindar» lo pedagógico tiene un efecto paradójico: el aislamiento de la disciplina hacia lo didáctico-instrumental en detrimento de lo teórico y lo estructural, con la consiguiente caída del prestigio relativo dentro del espacio de las ciencias sociales.

³ Según el conocido texto de Jesús Martín-Barbero «De los medios a las mediaciones», G.Gili editores, Barcelona, 1987

⁴ Según la célebre frase de Marx, en su «Introducción a la Contribución a la crítica de la Economía política».

⁵ Hemos realizado esta crítica de los estudios culturales en nuestro libro «Teorías débiles. Para una crítica de la deconstrucción y de los estudios culturales», Homo Sapiens, Rosario, 2002, especialmente pp. 83 y ss.

ARTE Y FILOSOFÍA: El teatro de Luigi Pirandello

Violeta Guyot

Universidad Nacional de San Luis

Arte y Filosofía han representado por siglos dos formas de acceso a la realidad. Una, complejamente demarcada en el compromiso de la creatividad y el pensamiento, en la experiencia de la singularidad del creador, la obra de arte y los sujetos de la cultura, entre la forma ejemplar del resplandor de lo bello y lo acotado de la temporalidad fugaz. La otra como búsqueda de la lucidez siempre huidiza, el correlato de una falta y un deseo nunca saciado de la verdad. Ambas, en todo caso como problema filosófico a ser planteado y resuelto en la situacionalidad histórica donde ideas y prácticas creadoras se encarnan en una forma de hacer peculiar, generando las tramas simbólicas de la realidad de una época y los modos de las subjetividades que se configuran y viven en ella.

La relación entre el arte y la filosofía, adquiere una forma peculiar y privilegiada en el teatro, y más específicamente en la puesta teatral, donde los textos cobran la vida y la identidad propia del tiempo en que se reúnen actores y espectadores para revivir las múltiples dimensiones del drama humano.

Aristóteles había advertido la fuerza con que irrumpen las ideas bajo la forma de la representación, y los efectos subjetivos que ellas producen purgando las pasiones del alma. El dolor y la felicidad, el llanto y la risa, por el arte de la representación teatral se encarnan en personajes que habitan el mundo, ellos son nuestros semejantes, nos interpelan y nos involucran haciendo imposible desligarse bajo el pretexto de su carácter ficcional. Fantasmas que se pasean por el escenario como nosotros por el mundo, nos tocan en lo profundo de nuestro ser, desencadenando emociones, pasiones del alma que permiten comprender, conocer a través de un «pathos», de una forma especial de padecimiento, lo esencial de nuestra condición, la naturaleza profunda de los problemas de la vida, la experiencia del límite y de la esperanza, la posibilidad de la trascendencia.

Nietzsche vio en el origen del teatro, la emergencia de una nueva forma humana en la que la naturaleza y el pensamiento abrían a la experiencia metafísica. Había afirmado la vía del sentimiento como una forma privilegiada de acceso a la realidad.

Pirandello, tal vez uno de los más notables dramaturgos del siglo XX, lleva al extremo la tensión entre el teatro y la vida, involucrando en el drama al propio autor teatral, al director y a los actores. El teatro italiano y en general todo el teatro europeo, adquiere con él una dirección totalmente nueva. Aparece ante la crítica como un renovador de la técnica y de la temática teatrales que lo equiparan a Ibsen y a Bernard-Shaw.

Pirandello encarna acabadamente los valores distintivos de una tradición de la cultura occidental, la búsqueda apasionada de la verdad, del sentido de la realidad; el

sentimiento agudo del tiempo y el carácter del renacer de lo humano como un ave fénix que hace recordar a otros genios de la literatura occidental, como Dante Alighieri, Cervantes, Shakespeare, Unamuno. Porque el análisis despiadado de la razón que paraliza y destruye la vida, renace de la misma destrucción y en cada obra vuelve a repetir el ciclo vital del devenir en la cultura.

Su teatro fulgurante de ideas, anclado en la honda realidad del ser humano, contradictorio, solitario, incomunicado y sobre todo, ignorante de su condición, no pudo ser sino original y agresivo. Pirandello empezó a escribir cuando el teatro estetizante y juguetón de Dannunzio era un suceso; contra ese teatro se pronunció inaugurando un compromiso entre el arte y la vida que pronto le valió el reconocimiento en toda Europa.

El teatro de Pirandello y la filosofía de la época

En el teatro de Pirandello nos sorprende la coincidencia entre la obra del artista y la de la filosofía de la época que lleva a pensar en su influencia directa sobre la creación estética. No nos referimos a la adopción del pensamiento de los filósofos a través de un discipulazgo voluntario sino a una común experiencia metafísica de la época, manifestada por vías diferentes.

Pirandello se mueve en la atmósfera de la filosofía de la vida en la manera particular que la concibió el filósofo alemán Simmel. Pirandello se interesó en él porque se destacaba en el afán por lo novedoso, pues vivía día a día los hechos que ocurrían en el ambiente cultural europeo. No hay un solo movimiento espiritual imperante en la Europa de aquellos días que no haya sido registrado y pensado por Simmel; tenía una feroz sensibilidad para lo contemporáneo que le permitía registrar en su pensamiento los movimientos a medida que se iban produciendo. Estaba permanentemente al día. Fue el primero en hablar de Rilke y cuando Rodin era un desconocido lo hizo conocer a través de sus artículos y conferencias. Todo el clima cultural era recogido por Simmel en la agudeza de su pensamiento y Pirandello, que sentía en su juventud la necesidad de tomarle el pulso al mundo, se sintió atraído por él.

El iniciador de la filosofía de la vida fue Bergson, cuya preocupación era reintegrar a la vida en el pensamiento. Destacaba fundamentalmente el carácter temporal de la vida humana y la imposibilidad de la comunicación entre los hombres. En su perspectiva, el hombre es una permanente posibilidad de ser, un estar siendo; no hay en él un elemento de fijeza, algo que impida el cambio. Por esta razón no se puede hablar del hombre como algo definitivamente constituido; no existe un yo único y permanente, sino una colonia de «yoes»; tantos como momentos hubiere vivido el individuo. Por otra parte, está condenado a vivir en soledad pues la comunicación es imposible tanto por el lado del lenguaje como por el lado del amor. Bergson y Proust sostenían la radical soledad del hombre.

Simmel acentúa más que Bergson el carácter fluente y disgregante de la vida, la lucha constante y la tensión entre la vida y lo que se le opone, que es lo inerte, lo fijo y lo determinado; es decir la forma. Pero la vida siempre resulta triunfadora pues su fluir tropieza con una forma y la destruye, la traspasa para seguir adelante. Lo fijo es el impedimento que hace posible el poder fluente de la vida; no es más que el estorbo o resistencia que la vida misma se crea para poder trascenderlo. El individuo no es más que el momentáneo detenerse del fluir vital; él muere y la vida continúa engendrando a otro ser vivo. El individuo es una forma relativamente estable y a través de él la vida sigue siendo, por eso su carácter es el de ser «más vida». La vida no se agota en el individuo, ser concreto y determinado de la especie humana. Al mismo tiempo, la vida crea formas que según Simmel, son «más que vida» pues trascienden a la vida. Las ha

engendrado la vida pero son «mas que vida», quedan aisladas del fluir vital como formas puras; han sido deshabitadas por la vida como fluir temporal. Por ejemplo, el conocimiento pertenece a la vida, pero el sistema filosófico creado es «más que vida» y permanece a través del tiempo; el artista saca la obra de arte de su vida, pero una vez creada ésta se aísla y permanece. Este es el carácter propio del mundo de la cultura.

El hombre en tanto individualidad psico-biológica es una forma que la vida deforma y aniquila; pero como ser espiritual detiene el fluir de la vida creando formas que son más que vida, creando el mundo de la cultura.

Según Simmel, existen dos tipos de formas que caracterizan al ser humano: como forma biológica el hombre es una individualidad que la vida devora; como forma espiritual, el hombre es «persona» a diferencia del individuo y engendra formas que son más que vida, es decir, crea el mundo de la cultura.

Estas ideas las encontramos presentes en el teatro de Pirandello. En el Ensayo *Teatro nuevo, teatro viejo*, nos expone sus principales ideas sobre el sentido del teatro.

En este trabajo aparece también una distinción que se realiza en la filosofía de la época entre una idea y una creencia. Según Ortega, una idea es algo que alguien tiene pero que no afecta a la sustancia misma del poseedor. Una creencia, en cambio, se encarna en un sujeto. Nadie muere por una idea sino por una creencia, y si se muere por una idea, es porque ésta se ha convertido en una creencia.

Gabriel Marcel hará una diferencia entre problema y misterio. En un problema, el hombre no arriesga su vida; es una incógnita que trata de resolver pero manteniéndose extraño a la misma. En el misterio, la vida, la existencia humana se ven comprometidas, pues el misterio está dentro de uno mismo. Marcel se refiere a este hecho designándolo como misterio ontológico.

Pirandello realiza la misma distinción entre problema y misterio; resolver palabras cruzadas es resolver un problema. En cambio el misterio implica la vida misma, lo que nos compromete en nuestro ser; el misterio es sinónimo de la vida espiritual por eso es necesario recuperar su misterio que se encuentra disimulado por el tiempo, por la serie de contingencias que rodean a la vida misma. En ella se perfilan grandes contradicciones que se nos aparecen como problemas que tratamos de resolver para seguir adelante; pero vistas desde otro ángulo se hacen misterio porque coinciden con la vida misma. El misterio desde el punto de vista de la vida cotidiana, se convierte en una simple contradicción; como tal se lo puede resolver por un procedimiento lógico. Pero una vez que la lógica que es una investidura no esencial aunque necesaria para la vida corriente, ha sido desenmascarada, aparece el misterio. Cuando la estructura de la lógica rodea nuestra vida ella es clara; pero cuando desaparece y queda la vida desnuda, nos sumergimos en el misterio y en la total oscuridad.

Según Pirandello, la fe destruye el misterio porque por un acto de creencia se da con una solución última y definitiva. Desde el conocimiento filosófico, el misterio desaparece pues ese conocimiento intenta dar soluciones, de ese modo el misterio se transforma en problema. No hay así «aproximaciones» al misterio, sino soluciones. Marcel intentaba abordar de otro modo esta dificultad en su libro *Aproximaciones al misterio ontológico*. Ver las cosas en la perspectiva del puro concepto es transformarlas en problema y destruir su misterio. «Ser o no ser» visto como concepto es un problema; encarnado en la pregunta de Hamlet, es algo que revivimos, sacudiéndonos, porque lo dimensionamos en los términos de un misterio.

Pirandello sostiene que el aspecto problemático afecta a cualquier actividad cultural, mientras que el misterio sólo es recuperable por el arte. La obra artística queda aislada de la realidad vital; pero a pesar de ser insular sigue viviendo, tiene vida, es más que vida. Si la vida es misterio y no problema, en ella no impera la lógica, ámbito propio

de lo problemático. Sin embargo, de la vida en cuanto misterio, también hay conocimiento, como experiencia o vivencia de uno mismo. Y en esta vivencia sorprende el hecho de que no somos, sino que estamos siendo, que no hay estados fijos, sino un constante hacerse, no un ser sino un ir siendo. El espectáculo y la vivencia del misterio constituyen una experiencia angustiosa. En el teatro de Pirandello, el personaje que es lúcido frente al misterio, tiene frecuentemente la apariencia de un cínico (Laudisi en *Así es, si os parece*; el padre en *Seis personajes en busca de autor*) porque no puede tolerar la conciencia permanente de ese ir siendo. Pero debajo de la máscara fría de la ironía late una angustia. Cuando algo es, tiene una verdad; decir la verdad es decir lo que la cosa es. Todo lo que tiene un ser, tiene una verdad; pero el hombre no es sino un siendo, lo cual quiere decir que no tiene verdad. El hombre es un ser de la naturaleza que reconoce verdades que en el fondo no le interesan. Esto ocurre cuando resuelve problemas; la única verdad que le interesa es la del misterio cuya verdad desconoce. Pues el hombre tiene una imposibilidad metafísica de conocer el misterio en que está sumido; por eso nos inventamos un ser, nos convertimos en personajes; decimos que somos esto y aquello, nos ponemos máscaras para ocultar el puro fluir. La piedra y el mar son y tienen su verdad; pero en el hombre, dónde está su verdad? El hombre solo es lo que se figura ser.

Seis personajes en busca de autor

Seis personajes en busca de autor es, por muchos motivos, la obra más compleja de Pirandello. Las tesis que sustenta a la largo de su desarrollo se entrecruzan sucesivamente y hay momentos en que se hace difícil circunscribirlas. En ella casi todas sus ideas fundamentales: el misterio de la creación estética, La imposibilidad de acceso a la verdad, el personaje literario como una forma pura, aislado del devenir temporal y, por lo mismo, con un ser, con una verdad en sí mismo. Esto último es lo que diferencia al personaje del ser humano concreto.

Dice Pirandello en el prólogo, que escribió tiempo después que esta obra fuera publicada: *«Cuál autor podrá decir nunca cómo y por qué un personaje nació en su fantasía? El misterio de la creación artística es el mismo misterio del nacimiento natural. Una mujer puede, amando, sentir el deseo de ser madre; pero el deseo por sí solo, por intenso que sea, no es suficiente. Un buen día ella se sentirá madre, sin una advertencia precisa de cuándo a serlo. Así, un artista, viviendo, acoge en sí mismo muchos gérmenes de la vida, pero nunca podrá decir cómo y por qué, en cierto momento, uno de esos gérmenes vitales penetra en su fantasía para convertirse él también en criatura viva, en un plano de vida superior a la voluble existencia cotidiana. Sólo puedo decir que, sin saber si los había buscado, encontré frente a mí, tan vivos que podía tocarlos, tan vivos que hasta podía oír su respiración, aquellos seis personajes que ahora se ven en la escena. Y esperaban, allí presentes, cada uno con su tormento secreto y unidos todos por su nacimiento y por la madeja de sus vicisitudes recíprocas, que yo los hiciese entraren el mundo del arte, componiendo con sus personas, con sus pasiones y con sus azares una novela, un drama o al menos, un cuento. Nacidos con vida, querían vivir.»¹*

Las creaciones del arte son ilusiones, son productos de una ficción querida, buscada voluntariamente. Se crea la forma artística, en un acto de voluntad, libre; de ese modo se va más allá de la vida, por la vía del arte y se encuentra una manera de dar a lo inacabable de la vida un acabamiento que al mismo tiempo la trasciende. El dilema es, diría Pirandello «vivir la vida o escribir la vida»; renunciar a vivir para que viva la forma con su propia legalidad interior que la sustrae a las peripecias y vaivenes de una temporalidad desgarrada. Así nacen los personajes que: *«Sin quererlo, sin saberlo, en la agitación que los domina, cada uno de ellos, para defenderse de la acusación del otro expresa como su ardiente pasión y su tormento lo que tantos años fue el tormento de mi espíritu: el engaño de la comprensión recíproca, fundado irremediabilmente en la hueca abstracción de las palabras; la múltiple*

personalidad de cada uno según todas las posibilidades de ser que se encuentra en cada uno de nosotros; y por último, el trágico conflicto inmanente entre la vida que de continuo se mueve y cambia y la forma que la fija, inmutable. Especialmente dos de esos seis personajes, el Padre y la Hijastra, hablan de esa atroz, inderogable firmeza de la forma, en la cual uno y otra ven expresada para siempre, inmutablemente, su esencialidad, que para uno significa castigo y para otra venganza; la defienden contra las muecas ficticias y la inconciente volubilidad de los actores y tratan de imponerla al vulgar Director, que quisiera alterarla y arreglarla de acuerdo con las llamadas exigencias del teatro»²

El carácter ilusorio del conocimiento y la posibilidad de arribar a una verdad es connatural a ese carácter con se presenta la realidad de la vida, flujo continuo que intentamos detener, fijar en formas estables, dentro y fuera de nosotros. Esta operación se realiza a través de los conceptos, de ahí el papel de la lógica como instrumento para sostener una coherencia del pensamiento, pero que al confrontar con la realidad conduce a contradicciones absurdas. El hombre tiene acceso a un conocimientos por conceptos que lo hace ficcional, cuestionable, mutable. Sólo el sentimiento puede aproximarnos al conocimiento de la verdad, que será, sin embargo, siempre perspectiva, no comunicable y fuente de incomprensión y desencuentro.

Ya bastante avanzada la obra, el Padre expresa rotundamente el pensamiento pirandelliano:

— *«El Padre (con dignidad pero sin altanería): Un personaje, señor, puede preguntar a un hombre quién es. Porque un personaje posee, verdaderamente, una vida suya, con caracteres propios, por los cuales siempre es ‘alguien’. Mientras que un hombre...no digo usted, ahora, sino un hombre real, así, en general, puede no ser ‘nadie’.*

— *»El Director: Sí...pero usted me lo pregunta a mí, que soy el Director de la Compañía! ¡Comprende?*

— *«El Padre (casi con sordina, con meliflua humildad): Sólo para saber. Señor, si realmente usted, tal como es ahora, se ve...como ve, por ejemplo, a distancia en el tiempo, lo que usted era en otra época, con todas las ilusiones que entonces se forjaba; con todas las cosas, dentro y alrededor de usted, como le parecían entonces, y eran, eran realmente para usted! Y bien, señor, pensando en aquellas ilusiones que usted ya no se forja; en todo aquello que no le ‘parece’ como para usted era en otros tiempos, no siente como si le faltase, no digo estas tablas del palco escénico, sino el terreno bajo sus pies, considerando que del mismo modo ‘éste’, como se siente usted ahora, toda su realidad de hoy, tal como es, está destinada a ser ilusión mañana?*

.....
— *»El Director (resolviendo tomarlo a risa): Ah, muy bien! Y diga además que usted, en cada comedia que viene a representarme aquí, es más verdadero y real que yo!*

— *»El Padre (con la mayor seriedad): Pero eso sin duda alguna!*

.....
— *»El Director: ¿más real que yo?*

— *»El Padre: Sí, sí; su realidad puede cambiar de hoy a mañana...*

— *«El Director: Es sabido que puede cambiar, es natural...Cambia continuamente; como la de todos!*

— *»El Padre (con un grito): Pero la nuestra no, señor. Ve? La diferencia es ésta! No cambia, no puede cambiar, ni ser otra nunca; porque ya está fijada así, es ‘ésta’ para siempre. Es terrible, señor! Realidad inmutable, que debería producirle un escalofrío al acercársenos»³*

Los personajes son pues «formas culturales; son «más que vida» porque implican un definitivo detenerse del fluir vital. El director y los otros personajes no son sino «formas» biológicas en las que se ha detenido el proceso vital por ello poseen un ser y una verdad definitivos.

Con la cuestión de las formas puras, vistas a través de los personajes de ficción, se vincula en la estética de Pirandello, la autonomía de la criatura literaria. Fue uno de los más vehementes expositores de la autonomía del ente de ficción; y esta contribución ya es, en el mundo de la cultura definitiva.

Así es (si os parece)

Otras de las ideas filosóficas en que se juega el teatro de Pirandello es la imposibilidad del conocimiento de la verdad. Esta idea está admirablemente expuesta en *Así es (si os parece)*⁴.

Pirandello habla de una verdad humana y deja de lado todo planteo que pueda referirse a la realidad según la entienden las ciencias de la naturaleza o el sentido común. En esta opción en el tratamiento de la verdad, se perciben las conexiones que sostiene con la filosofía de la vida a la que anteriormente hicimos referencia. Para él, el misterio está ubicado en el centro mismo de la vida humana y es sólo recuperable por el arte. Pirandello sostiene esta idea teóricamente y la expresa estéticamente, otorgándole al arte, de este modo, la altísima función de expresar lo genuinamente humano.

De esta vida, que es misterio, hay también un conocimiento, pero dado bajo la forma de una experiencia íntima. En esta experiencia sorprende el hecho que no somos, sino que estamos siendo; en la vida humana no hay estados fijos. Por eso para el espectador del misterio no deja de ser angustioso. Aunque a veces su angustia se manifieste de una manera cínica, expresada por una carcajada. Uno de los personajes de esta obra, el señor Laudisi clausura la pieza con una carcajada, que es la misma que estalla ante cada manifestación del misterio. Una de las dimensiones del misterio toca con el problema de la verdad:

«_ Laudisi: Cini...cómo me ve, porque si no, todos los cuatro, le dirán que usted se engaña, aunque usted no se engaña en absoluto. Porque yo soy realmente como usted me ve. Pero esto no impide, mi querida señora, que yo sea también realmente como me ven su marido, mi hermana, mi sobrina y esta señora...

«_ Señora Cini: (sugiriendo) Cini

«_ Laudisi: Cini...quienes, por su parte, tampoco se engañan en nada.

«_ Señora Sirelli: Cómo? Entonces usted cambia para cada uno?

«_ Laudisi: Claro que cambio, señora! Y usted no, acaso? No cambia también?

«_ Señora Sirelli: (precipitadamente) Ah, no, no. no. no. Le aseguro que, en lo que a mí respecta, no cambio en absoluto.

«_ Laudisi: Yo tampoco para mí mismo, créame! Pero digo que todos ustedes se engañan si no me ven como me veo yo. Lo cual no impide que sea una gran presunción, tanto la mía, señora, como la suya.

«_ Señora Sirelli: Perdona, a qué conclusión nos lleva todo este desvarío?

«_ Laudisi: Le parece que no hemos llegado a una conclusión? Está bueno! Los veo tan afanosos por saber quiénes son los demás y de qué modo son las cosas, como si los demás y las cosas fueran por sí mismas de tal o cual modo!

«_ Señora Sirelli: Según usted, no es posible, entonces, saber nunca la verdad?

«_ SeñorA Cini Así que no debemos creer siquiera en lo que se ve y se toca!

«_ Laudisi: Pero sí, créalo, señora! Lo que quiero decir es esto: respete lo que ven y tocan los otros, aunque sea lo contrario de lo que ve y toca usted.

«_ Señora Sirelli: Pues óigame! Le vuelvo la espalda y no hablo más con usted. No quiero volverme local!

«_ Laudisi: No, no. Nada más. Sigán, sigán ustedes hablando de la señora Frola y de su yerno, el señor Ponza. No los interrumpiré más.

«- Amalia: Gracias a Dios! Y harías mucho mejor, querido Lamberto, en irte.

«_ Dina: Sí, tío, vete de aquí, vete de aquí

«_ Laudisi: No. Por qué? Me divierto oyéndolos. Estaré callado. No lo duden. Cuánto más, puede que me ría un poco, entre mí, y si me llegara a escaparse una risita un poco fuerte, ustedes disimulen⁵

Es indudable que lo que Pirandello plantea es la imposibilidad de una instancia objetiva que haga posible la coincidencia de quienes conocen. Laudisi no niega que exista una realidad, pero el conocimiento de la verdad acerca de ella es de índole individual. Puede el hombre superar esa instancia individual? O, dicho de otro modo, es posible la comunicación de esa verdad? Según Pirandello, el medio esencialmente humano de la comunicación es el lenguaje. Como producto del espíritu es más que vida y por lo tanto está al margen de los vaivenes de la temporalidad. Esa estructura estable, permanente, apresa la cambiante realidad de la vida humana. Pero si admitimos, como lo hace Pirandello por un instante, que es posible conocer la realidad, el resultado será en cada caso distinto. Es decir, no coincidirán quienes conocen en la índole de lo conocido. Aquí surge la contradicción, y de ésta el misterio. Ante la perplejidad del misterio, el autor responde con una sonrisa irónica, que disimula muy mal toda la angustia subyacente. Bien lo revela este diálogo final:

«_ Señora Ponza: (con un hablar lento y destacado)...qué cosa? La verdad? Es sólo ésta: que yo soy, sí, la hija de la señora Frola...

«_ Todos: (con un suspiro de satisfacción)...Ah!

«_ Señora Ponza: (rápidamente, como antes)... y la segunda esposa del señor Ponza.

«_ Todos: (atontados y desilusionados, sumisamente)...Oh! Y, cómo?

«_ Señora Ponza: (rápidamente, como antes)...sí; y para mí, ninguna! Ninguna!

«_ El Prefecto: Ah, no! Para sí, usted señora, será o la una o la otra!

«_ Señora Ponza: No señores. Para mí, yo soy aquella que se me cree (Mira a través de velo a todos por un instante, y se retira). Silencio

«_ Laudisi: Bueno! He aquí, señores, cómo habla la verdad! (Dirige a su alrededor una mirada de burlón desafío). Están contentos? (Rompiendo a reír) Ja! Ja! Ja! Ja!

Es así que el hombre está condenado a una radical soledad. No le queda siquiera la posibilidad de conocerse a sí mismo. Sin embargo no puede dejar de adoptar una postura aún ante sí mismo. Lo ayuda en este punto una maquinaria, la lógica, que proporciona estructura a lo que en realidad no la tiene.

Enrique IV

Otra idea que interesa analizar en el teatro de Pirandello es el tiempo. Aparece singularmente expuesta en *Enrique IV*.⁶ La filosofía de la vida trajo una peculiar preocupación por el tiempo. En contraste con el tiempo descalificado de los clásicos, uniforme, racionalizado, homogéneo, Bergson reivindica el tiempo entendido como duración. El tiempo según Pirandello, quita toda fijeza a la vida y es lo que permite contraer un compromiso con el futuro. Sin embargo un compromiso de tal naturaleza significa la promesa de no cambiar nunca, de seguir siendo siempre igual. La tragedia del hombre consiste en el carácter irreversible del tiempo. Como nuestra vida es esencialmente práctica, el presente -que es acción- nos obliga permanentemente a definirnos y una vez que eso ocurre, es imposible volver a atrás. Quedamos plasmados en una determinada forma aunque ella nos disguste. Hemos visto a las seis personajes como ejemplo dramático de la imposibilidad de evadirse del encierro de la forma que les tocó en suerte. Tan dramático como ellos resulta ser el personaje de Enrique IV:

«_ Enrique IV: Desde luego... Pero ya ves. Es que al caerme del caballo y golpearme la cabeza, estuve loco de veras, no se por cuánto tiempo—

«_ Doctor: Ah»... Eso... Y duró mucho tiempo?

«_ Enrique IV: (rapidísimo al Doctor) Sí doctor mucho, cerca de doce años. (Y enseguida volviendo a hablar con Belcredi) Y el no ver nada más de todo aquello que sucedió después de aquel día de carnaval. El cambio de las cosas, su evolución..., los amigos..., cómo me traicionaron; el sitio que otros tomaron, no lo se, pero lo supongo, en el corazón de la mujer que amaba; los que habían muerto; los que habían desaparecido..., todo esto, comprendes? no fue para mí una burla, como a ti te parece.

«_ Belcredi: No, no, perdona... yo no digo eso. Me refiero a lo que pasó después.

«_ Enrique IV: AH, sí... Después?... Un día... (se detiene y se vuelve al doctor) Caso interesantísimo, doctor! Estúdime, estúdime usted bien! (Hablando se estremece íntegramente) No podría decir cómo, un día. El mal que estaba aquí (se toca la frente), desapareció. Reabrí los ojos poco a poco, y no supe al principio si era sueño o vigilia... Finalmente advertí que estaba despierto... Toqué una cosa y la otra. Había vuelto a ver claramente!... AH!... Como él dice (señala a Belcredi) despojémonos de este traje de enmascarado, de este íncubo! Que se abran las ventanas y se respire la vida! Vamos... vamos, corramos afuera (conteniendo de pronto su arrebató) Pero adónde? A hacer qué? Para que todos a escondidas, me señalen con el dedo como a Enrique IV, pero ya no asó... sino del brazo contigo, entre los queridos amigos de la vida?

«_ Belcredi: Pero no! Cómo se te ocurre? Por qué habría de ser así?

«_ Matilde: Quién se atrevería?... Ni pensarlo siquiera! Si ha sido una desgracia!

«_ Enrique IV: Pero si ya todos me tildaban de loco antes! (a Belcredi) Y tú lo sabes, tu que, más que ninguno te ensañabas contra los que intentaban defenderme.

«_ Belcredi: Oh!, vaya..., era una broma!

«_ Enrique IV: Mírame los cabellos. Aquí... (le muestra sus cabellos en la nuca)

«_ Belcredi: Oh, también yo los tengo grises!

«_ Enrique IV: Sí, pero con esta diferencia, que a mí se me pusieron grises acá, haciendo de Enrique IV, entiendes Y sin que yo lo haya advertido siquiera. Me di cuenta en un solo día, de repente, al reabrir los ojos, y fue espantoso, porque comprendí enseguida que no solamente mis cabellos, sino todo mi ser debía haberse puesto gris, que todo se había derrumbado, que todo había sucumbido, y que con un hambre de lobo, llegaría a un banquete ya terminado»⁷

Este asombro del hombre en su conciencia de un tiempo deslizado hacia la nada, alcanza al personaje en su instantaneidad. Ese deslizarse hacia la nada sella estigmáticamente el destino del hombre; resulta imposible permanecer fuera de lo temporal La problematización del tiempo a través de los personajes pirandellianos rebalsa la pura formalidad lógica y se incrusta en el corazón mismo del hombre, allí, donde su contribución esencial no le permite desprenderse del compromiso de la elección. El hombre cambia a pesar suyo; lo estático sepulta a lo vital, pero el hombre está inserto en su dimensión temporal y el drama surge con la toma de conciencia de esta situación inmodificable.

Homero Guglielmini hace referencia a la manera en que Pirandello pone de relieve, con su máxima tensión, el dramatismo que surge de la irreversibilidad de suceder, con un extraordinario dinamismo estético, en este personaje. Enrique IV no logra tomar una forma definitiva y conservar a la vez la pasión de la vida que pasa, ciega y honda como el destino. «He aquí el problema estético que se puso Pirandello al componer la tragedia... y lo resolvió en forma sencilla, con a genial certidumbre de las intuiciones del arte. Detener e tiempo en una conciencia, plasmarlo inmóvil en un momento que no pasa, en un momento que no es momento, sino

eternidad, intemporalizar el personaje fijándolo como un retrato, de manera tal que el tiempo que viven los demás, se nos evidencia en su máxima significación de elemento huidizo, esquivo, inasible, cambiante»⁸

En innumerables ocasiones la crítica atacó a Pirandello, alegando la falta total de humanidad de sus personajes. Sin embargo, basta la lectura de sus obras para comprender el torrente humano que se desprende con sus angustias e imposibilidades. ¿Por qué quitarle la posibilidad de pensar, de reflexionar a un personaje? Para este autor el teatro debe capturar la vida; esta es su necesidad espiritual en una época que tomó esta posición también en el campo filosófico. Así logra captar los finos matices del espíritu humano adentrándose en sus misterios y contradicciones, en su angustia y en la agitación de sus problemas; recoge allí el rico material que delimita en su obra teatral una filosofía de la vida que pone de relieve la peculiaridad de su creación estética.

Notas

¹ PIRANDELLO, Luigi, Seis personajes en busca de autor, Compañía General Fabril Editora, 1961, pp. 10-11

² Ídem. pp.15-16

³ Ídem, pp. 130-132

⁴ PIRANDELLO, Luigi, Así es (si os parece), Buenos Aires, Editorial Nova, 1957

⁵ Ídem, pp. 27-28

⁶ PIRANDELLO, Luigi, Enrique IV, Buenos Aires, Los libros del Mirasol 1961

⁷ Idem, pp. 137- 138

⁸ GUGLIELMINI, Homero, El teatro del disconformismo, Sociedad de Publicaciones El Inca, edición sin fechar, p- 42

Bibliografía

*ESTIÚ, Emilio, *De la vida a la existencia en la filosofía contemporánea*. Instituto de Filosofía, UNLP, 1964

*GUGLIELMINI, Homero, *El teatro del disconformismo*, Buenos Aires, Sociedad de Publicaciones El Inca, Edición sin fechar

*MONNER SANS, José, *Problemas del nuevo teatro*, Buenos Aires, Losada, 1939

*MONNER SANS, José, *Pirandello y su teatro*, Buenos Aires, Losada, 1968

*PIRANDELLO, Luigi, *Así es (si os parece)*, Buenos Aires, Editorial Nova, 1957

*————— *Enrique IV*, Los Libros del Mirasol, 1961

*————— *Siete personajes en busca de autor*, Buenos Aires, Los Libros del Mirasol. 1961

*PRESAS, Mario, *La verdad de la ficción*, Buenos Aires, Editorial Almagesto, 1997

Literatura juvenil, Educación y Valores

Antonio MORENO VERDULLA,

Universidad de Cádiz.

Es frecuente que sean unas manos amigas las que nos lleven hasta los bordes de los precipicios más insospechados... A García Lorca, las manos amigas lo llevaron delante del público, como confesaba cuando presentó por vez primera en una conferencia los textos novedosos de Poeta en Nueva York. Aquella experiencia al poeta le resultó comparable a estar ante los cocodrilos. A mí, hoy me parece lo contrario. Me parece que soy yo un raro cocodrilo que viene ante ustedes intentando sorprenderles con sus lágrimas-sin-pena y que se va a ir con las fauces abiertas y el estómago vacío. También a mí unas manos amigas argentinas, a quienes agradezco especialmente este honor inmerecido y a quienes espero no defraudar, me han hecho cruzar nuevamente el océano para hablarles a ustedes de letras y de jóvenes.

Hace dos años, un buen amigo argentino me presentó cariñosamente en Avellaneda como un Boy Scout de la literatura infantil y juvenil. Aquello podía haberse interpretado de varias maneras y quise pensar en aquel momento que ustedes en la Argentina tendrían, igual que nosotros en España, una imagen positiva del explorador, ése muchacho que está «siempre alerta», en este caso, al servicio de la literatura infantil y juvenil. Estar alerta al servicio de la literatura juvenil, me da pie a llevarles a ustedes a una propuesta de «travesía» en la que, tengo que confesarles que con algo de «miedo» por mi parte y que será superado sin duda por el «compañerismo» de los colegas de San Luis, nos «enfrentemos al mal», al «reto» de hablar de literatura juvenil, educación y valores, sin un poco de «riesgo», y con un poco de «romance»... y miren qué extraña coincidencia... travesía, miedo, compañerismo, reto, riesgo, romance... son las señas con las que el filósofo Fernando Savater caracteriza la narrativa de aventura, en mayor o en menor medida, la novela juvenil: «*sin riesgo, sin reto, sin enfrentamiento al mal, sin exploración, sin miedo, sin misterio, sin compañerismo, sin travesía, sin romance en el sentido inglés del término no hay literatura propia para jóvenes, sino cursilería y adoctrinamiento*» Fernando Savater aún va más lejos en su defensa de la novela de aventuras para jóvenes: «*El peligro de la literatura de aventuras es la vulgaridad, pero prefiero y preferiré hasta la muerte la vulgaridad a la cursilería y el adoctrinamiento.*»

Pero empecemos este viaje, por el principio, por el comienzo de todos los comienzos, por establecer un marco en el que nos encontremos todos con claridad: un pacto en el que entendamos a qué nos estamos refiriendo con exactitud. Porque no todos entendemos lo mismo por literatura juvenil... y la maraña es tan grande que incluso cuando la «defendemos» de los ataques de sus detractores, podemos ser utilizados en su

contra. Estaré alerta, y les ruego que lo estén conmigo, para intentar en un rápido repaso caracterizarla, aceptando las palabras «del profesor Baumgärtner, incluida como preámbulo a la hora de describir los «Antecedentes del libro juvenil moderno: «Quien se proponga escribir o hablar sobre la literatura juvenil se verá abocado a la curiosa situación de tener que explicar previamente cuál es en realidad el objeto que va a abordar»».¹

En primer lugar, pues, intentaré hacer este pequeño esfuerzo con ustedes. Consideramos literatura juvenil como un conjunto de manifestaciones literarias en diversos soportes (oral, escrito, audiovisual) que resulta imprescindible en la formación lingüístico-literaria del adolescente, que suele estar emitida por adultos y originaria y expresamente dirigidas por sus autores a receptores que aún no han vivido la adolescencia y primera juventud plenamente o que diversas circunstancias las desplazan a este subconjunto (aceptación masiva de la obra por los receptores jóvenes). ¿Se pueden considerar literatura juvenil todas las obras destinadas a los jóvenes? ¿Qué pasa con las obras que los lectores hacen suyas? Al iniciar el estudio de la literatura juvenil surge la necesidad de determinar a qué tipo de obras nos referimos. Para discernir esta cuestión contamos, en el punto de partida y desde una perspectiva diacrónica, con cinco grupos de obras:

1.- *Obras destinadas a los niños de carácter pedagógico y moralizador.* Son las que bajo un barniz literario tienen una clara finalidad didáctica y aleccionadora. A este grupo pertenecen la mayor parte de las obras escritas antes del primer cuarto del siglo XX.

2.- *Obras destinadas a los adultos.* En ocasiones, se ha llamado literatura infantil o juvenil las obras destinadas a los adultos pero que los niños leían porque eran seleccionadas por el educador o eran lecturas obligatorias (El Quijote, El Lazarillo de Tormes...) Estas obras, en la mayoría de los casos, quedaban muy lejos de los intereses y gustos de los niños.

3.- *Literatura ganada.* Obras destinadas a los adultos pero que los adolescentes han hecho suyas en un determinado momento por razones múltiples: ediciones abreviadas, afinidad de los temas fantásticos o aventureros, protagonistas jóvenes, etc. Se trata de obras como: *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swift, *Oliver Twiss* de Charles Dickens, *La Guerra de los Mundos* de H. G. Wells, *Tom Sawyer* de Mark Twain...

4.- *Obras de carácter literario escritas para jóvenes.* Obras de calidad literaria escritas expresamente por sus autores para ser leídas por niños y jóvenes, como pueden ser: *Un capitán de quince años* de Jules Verne, *La historia interminable* de Michael Ende; *Viernes o la vida Salvaje*, de Michael Tournier, *El misterio Velázquez* de Eliácer Cansino...

5.- *Obras creadas por los niños o jóvenes.* Esta modalidad es poco frecuente, pero existe entre los jóvenes. En realidad, las obras de jóvenes autores son obras de iniciación, de ensayo, pero que no suelen, salvo excepciones, llegar a ser distribuidas por medios ordinarios (impresión) sino de modo oral o por intercambio, internet, etc.

De los cinco grupos de obras señalados sólo el tercero y el cuarto pueden considerarse como literatura juvenil, ambos tienen en común el lector considerado no como destinatario de las obras, sino como receptor de las mismas.

¿Y qué hace juveniles a las obras literarias? Podríamos responder que «un cúmulo de cosas»: La intención del autor en el momento de la creación; el tratamiento del tema y, algunas veces, el tema en sí mismo; la exposición del argumento, en el caso de las obras dramáticas o épicas, y de la construcción de las imágenes, en el caso de la lírica; la

pertenencia a uno de los géneros de la literatura infantil o juvenil; la intención del editor; y, fundamentalmente, la recepción de la obra.²

Desde nuestra doble perspectiva de educadores e investigadores en el campo de la literatura juvenil, creemos en la necesidad de una literatura de la adolescencia y la juventud que viene a cubrir un espacio que la literatura de adultos no puede ocupar: «*Si el adulto necesita de la lengua para ampliar sus conocimientos, sus experiencias y sus satisfacciones (estéticas, por ejemplo), mucho más el joven, el adolescente y el niño. Si el primero, supuestamente, ya no precisa encontrar una literatura expresamente escrita para él, si el segundo igualmente puede aceptar en determinados casos la lectura de obras destinadas a adultos, no cabe duda que el último, el niño, por el contrario, exige necesariamente experiencias de lengua apropiadas. Requiere una literatura que avance igual que él y su entorno avanzan*».³

Pero toda esta caracterización resulta tan poco selectiva en la práctica, que el debate se desvía necesariamente hacia el canon propio de la literatura juvenil. A diferenciar *literatura juvenil canónica* de *paraliteratura juvenil*.

Si al Canon de la Literatura Infantil y juvenil se han dedicado y se dedican Congresos y Jornadas, números especiales de revistas especializadas e incluso tesis doctorales, no es lo mismo con el concepto de lo paraliterario, quizás reservado a trabajos interesantísimos como los de la profesora de la Universidad de Valencia, Gemma Lluch.

Intentaré resumir aún más un apartado de un artículo de Gemma Lluch «Mecanismos de adición en la literatura juvenil»,⁴ de modo que sea más rápido y claro lo que se puede entender por ambos términos, utilizando una breve cita del texto: «*La paraliteratura contiene más o menos todos los elementos que forman parte de la literatura excepto la inquietud por la propia significación, excepto el hecho de poner en entredicho el propio lenguaje*», según se fija en el Congreso de Cerisy en 1967.

-No hay equívocos en el nivel paratextual, pues la paraliteratura utiliza los paratextos como contrato de lectura y «fija las cláusulas y condiciones de manera clara antes de iniciar el acto de la lectura».

-En el nivel discursivo, fundamentalmente, «se retoman incansablemente los mismos procedimientos, los mismo lugares y decorados, repetidas situaciones dramáticas o personajes, sin ninguna postura de distancia irónica o paródica susceptible de atraer la reflexión crítica del lector».

Para quien les habla, esta matización es necesaria pero en literatura juvenil no debe llevar a nueva confusión ni a reabrir el debate sobre su identidad. Quiero decir con esto, que el concepto *paraliteratura*, por lo menos cuando es aplicado a la literatura juvenil, puede llevarnos a una situación paradójica y hacernos creer que sólo la punta es *iceberg*... Y lo digo con el convencimiento de que, efectivamente, la *paraliteratura* puede parecer *literatura* porque sus diferencias –aunque esenciales– son mínimas, pero también creo que puede suceder lo contrario, se puede confundir la *literatura* con la *paraliteratura*, cuando se trata de literatura juvenil, ya que algunas de sus características podrán llevarnos a este enredo. De modo que terminaríamos llamando literatura sólo a la obra cumbre, como si sólo la cumbre fuera montaña... Creo que necesitamos un poco más de perspectiva a la hora de aplicar estos conceptos a la obra concreta, a la literatura juvenil actual, para que no corramos el riesgo de resumir la historia de la literatura a un simple listado de obras ya sean de una lista de éxitos de venta, ya lo sea de una lista de valor incalculable y pocas lecturas, sino a la que realmente es Literatura, con mayúsculas, entrecruzando valores sincrónicos y diacrónicos.

Y llegamos a otro punto del itinerario que les proponía al principio, la lectura. Por todas partes se reclaman fondos para promoción de la lectura. En todos los centros –desde la escuelita de primaria hasta la facultad- existen planes, deseos, programas, intenciones, y experiencias de fomento de la lectura. ¿Por qué esta necesidad? ¡Porque los jóvenes *ya* no leen, *ya sólo* ven cine o televisión, *ya sólo* juegan con videoconsolas! Pobres, su escala de valores ha cambiado. La lectura forma en valores, por lo tanto no están educados en valores, decimos, y tratamos de corregir este defecto.

Pero, permítanme que yo, en parte, crea que no es exactamente una falta de valores de nuestros jóvenes. Los adolescentes y los jóvenes, de modo más crítico que los infantes, nos devuelven continuamente un reflejo de lo que adquieren de nosotros, la sociedad adulta que les rodea. ¿Los padres leen tanto como para contagiar a los hijos? ¿Quiénes son los que se empeñan en que los niños y jóvenes lean y lean mucho? ¿No son principalmente, maestros y maestras, docentes de todos los niveles, bibliotecarios y bibliotecarias quienes intentan ejercer su magisterio en el campo del fomento de la lectura? Estas preguntas se multiplican si nos cuestionamos no sólo el fomento de la lectura sino la falta o cambio de valores en nuestra juventud, a la que suponemos que ha tirado ancestrales valores por la borda, que no los lleva en su bagaje... Pero ¿acaso mantiene hoy el magisterio unos valores socialmente reconocidos? ¿Los mantiene nuestra sociedad para la sinceridad, el amor, la verdad, la justicia...? Y me estoy refiriendo a mantenerlos con el ejemplo. ¿Es nuestra sociedad realmente tolerante, justa, o sincera...? Dándole la vuelta, ¿es la juventud la que carece de valores o la que devuelve el reflejo de una sociedad en crisis que transforma sus valores? Si pensamos que suceden ambas cosas, entonces una juventud carente de valores es consecuencia inequívoca de una falta de valores reconocibles en nuestra sociedad.

Sinceramente, he de decirles que no sé si trata de degradación, como gusta pensar a los pesimistas, o sólo de una etapa de crisis que permita suponer una posterior renovación de la escala de valores. Me inclino por esta, soy optimista. De todos modos, en el momento actual, el reto está pues en cómo educar en valores sin un modelo real y claro en el entorno.

De modo general, lo mismo sucede con la lectura. Queremos que nuestros jóvenes lean y lean exclusivamente lo que valoramos como literatura «de verdad». Esto es, que lean, como parece opinar el eminente crítico norteamericano Harold Bloom, a Shakespeare, Cervantes, Proust y otros clásicos de todas las épocas, sin que los jóvenes puedan encontrar modelos cercanos de lectores. Es decir, muy pocos adultos los leen.

Por otro lado, ¿acaso podemos decir que nuestros jóvenes no son lectores cuando las estadísticas señalan que la edad en la que se lee más se sitúa, precisamente, en la adolescencia o la juventud? Son demasiadas las preguntas y muy pocas las respuestas.

Trataremos de realizar una reflexión en voz alta sobre el panorama actual de la literatura juvenil que pueda darnos una idea de si a través de ella los jóvenes pueden encontrar un camino de valores en medio de la crisis.

En primer lugar, con el riesgo de que ninguno de los presentes comparta mi opinión, me baso en que todos somos lectores. E incluso muchos, buenos lectores. Lo que sucede es que no siempre lo sabemos, porque nosotros mismos no nos hemos dado cuenta. ¡Y muchas veces creemos incluso que no nos gusta leer! Este error es frecuente

en la adolescencia y la juventud porque equivocamos el concepto de lectura. Me explico: Leer es una destreza y es entender, o decodificar, unos signos que forman palabras, unas palabras que forman frases y unas frases que forman discursos. Y llamamos leer también a un proceso más complejo donde, efectivamente, se decodifican signos y se asimilan discursos pero que no tienen un único valor denotativo, sino que poseen múltiples valores connotativos. Esto es, leer es primero y simplemente una habilidad, un modo de comunicación sustituto de la comunicación oral, y es en segundo lugar una actividad intelectual por la cual ampliamos nuestros conocimientos y que frecuentemente ha olvidado su carácter vicario de la comunicación oral. Y en esta línea, leer es sobre todo una actividad cultural por la que podemos jugar, de modo artístico, a crear y recrear belleza del mismo modo que lo hacemos cuando contemplamos un cuadro o escuchamos música.

Oír es cercano a leer. La lectura se realizó en voz alta hasta el siglo XIX, por lo que podían existir lectores activos, los que leían en voz alta, y pasivos o lectores-oidores, los que escuchaban la lectura. Antes de esto, la narración oral y los cancioneros populares dieron textos literarios a los que no sabían ni siquiera leer una letra. ¿Y hoy? La mayor parte de nosotros aún recordamos las narraciones orales y canciones que nuestros mayores nos contaron y cantaron cuando éramos pequeños. Éramos lectores-oidores sin saber leer o cuando estábamos aprendiendo. Sin estos cuentos y canciones, hubiéramos estado menos protegidos que Adán y Eva ante los fríos textos literarios de los libros. Y mucho se habría enfadado el Creador de que no le hubiéramos hecho caso: Él ya los había hecho lectores-oidores. Les había contado varios cuentos que hoy sabemos tradicionales para explicar, por ejemplo, la creación del universo, el origen de las lenguas o los nombres de los animales.

La lectura del libro, más tardía y culta, necesita de esos referentes primeros. Esos que nos enseñan a seguir una narración, a interpretar la ficción, a aprender de ella sin confundirla con la realidad. El libro es un segundo paso en la «lectura» que estamos describiendo. Y es bueno que nuestros jóvenes lo sepan, que sepan que leen desde que escucharon cuentos, vieron dibujos animados, se desvivieron por los tebeos y acabaron frente al libro. Debemos hacerles ver que el libro no es una novedad en sus vidas, que no es algo que exija una forma especial de ser, ni que esté reservado para otros que sean mejores. Debemos hacerles ver que todos encontramos en el libro adecuado lo que buscamos: conocimiento, ficción, sentimientos, distracción, placer.

Es verdad que el libro puede ser menos cómodo, exigir mayores esfuerzos que los otros soportes de la comunicación humana: ver una película, oír un programa de radio son más cómodos que leer el periódico. Pero muchos jóvenes leen periódicos deportivos. El problema no está en el esfuerzo de leer. El problema radica en encontrar el libro que nos apetezca leer.

Durante mucho tiempo, e incluso puede que hoy no haya desaparecido totalmente la tendencia educativa, esto es, el libro de los jóvenes era un libro formativo. No podíamos desaprovechar el tiempo con fantasías de adolescentes. La juventud no era tiempo de diversiones, sino de esfuerzos por aprender. Y, de paso, de esfuerzos de los adultos para inculcarles las ideas «correctas» los «valores» aceptados del momento. Traigo aquí un ejemplo de intento moralizador, de transmisión de valores que, sin duda, el autor creía muy patrióticos incluso muy cristianos. Se trata de una novelita de 1912, *La niña perdida*, de Manuel Marinel-lo y dice:

«¡Oh los gitanos errantes! Ellos no tienen casa ni hogar; ellos no fijan jamás su residencia en pueblo alguno, porque prefieren ir de un punto a otro, viviendo al día, sacando dinero de donde se pueda. El fraude, el embuste y el hurto, son generalmente los medios de que se vale el gitano para vivir, y así recorre un sin fin de países, sin tomar amor a nada ni a nadie, llevándose de paso cuanto halla al alcance de la mano. Eso sí: son alegres y chistosos los gitanos, y ellas, sobre todo, tienen una especial gracia en decirles a los necios la buenaventura a cambio de algún dinero. Solamente los tontos pueden hacer caso de los vaticinios y los augures de las gitanas. ¡Pobres ignorantes! ¡qué van a saber de las cosas del porvenir, si no aprendieron a leer ni a escribir siquiera! No hagamos caso de gitanos ni de gitanas, que no son otra cosa que una casta de tramposos y vividores.»

En otro momento de esta narración se dice:

«Conocen ya los gitanos que no pueden sacar ya nada de aquellos vecinos, y contentos por haber hecho su agosto, se alejan canturreando hasta la salida de la villa [...] Al día siguiente dará la tribu de gitanos con otro pueblo y allí repetir la suerte con sus cantos y sus bailes, después de haber dormido al raso en las cercanías de la población.

Son aquellas gentes atezadas como una ráfaga de libertad salvaje que pasa por los pueblos pacíficos y laboriosos, para recordarles la vida nómada de los primitivos tiempos de la humanidad: son como una vergonzosa protesta de nuestra civilización y de nuestra cultura; son la ignorancia misma que mancha con su presencia las plazas y las calles donde sienta sus reales!»⁵

En otros casos, como en el que sigue del mismo autor, se aprovechó la narración como continuación del libro de texto, en *Las excursiones de Juan*, de 1924, Marinello cuenta:

«Desde aquella altura el mar azul, de un azul brillantísimo, se extendía hasta donde abarcaba la vista, ondulando suavemente y rozando la playa con sus encajes espumosos. [...]

- ¡Me parece que vamos a tener lluvia!

- ¡No digas tonterías! - observóle don Roque.

- ¡Como veo tantas nubes en el horizonte!

- Es verdad, papá; hay muchas nubes. [... A lo que el padre contesta:]

- *Cuando el agua del mar se evapora produce grandes nublados que toman distinta forma y se conocen con los nombres de estratos, cúmulos, cirros y nimbos. Estas nubes que no son otra cosa que grandes masas de vapor de agua, se alejan del mar impelidas por el viento, y al hallar una temperatura adecuada a ello, se resuelven en lluvia. No temáis, pues, que llueva por ahora; el tiempo está seco y permitirá embarcarnos.»⁶*

¿En qué mundo estaban los piratas de Salgari, que no se planteaban si las nubes del horizonte eran estratos, cúmulos, cirros o nimbos?

Sin duda, más de un lector ha perdido el interés por la novela tras sufrir, libro tras libro, estas apariciones moralizantes y didácticas, sin aventura, o como antes citábamos de Fernando Savater...Y aunque esta tendencia a la cursilería y el adoctrinamiento en las novelas juveniles no ha muerto del todo, pero ha empezado a no ser lo frecuente. Sin embargo, aún seguimos hablando de crear hábitos de lectura y, cuando nos referimos a la lectura de obras literarias, deberíamos haber cambiado ya el concepto de **hábito** por la creación de **deseo** de lecturas.

El hábito está bien para el mundo de la información, por ejemplo, pero el placer de la lectura artística, igual que debería suceder con el cine o el teatro, no debe ser

realizado sino por deseo de leer un libro. Cuando los editores y librereros se den cuenta, las campañas y promociones de libros en los grandes almacenes empezarán a parecerse a las campañas navideñas de los perfumes, algo así como: «Le petit Nicolas, inocence, Paris», «Harry Potter, the magic, London», «Manolito Gafotas, pachulí, Carabanchel Alto».

Junto al adoctrinamiento, se encuentra la trivialidad con que algunos autores, malos autores pues, ven este tipo de literatura. Una de las voces que se rebela contra esa trivialidad que ha dominado la Literatura Infantil y Juvenil es la de Jordi Sierra y Fabra, que nos dice:

«Ha habido en los últimos diez años cierta polémica en torno al tema de si hay que darle al niño y al joven libros para que se evada o bien libros comprometidos para que piense (...) Hay quien opina que al niño hay que darle felicidad y nada más que felicidad, porque luego ya se encontrará con los problemas del mundo. No puedo estar de acuerdo con ello. (...) La literatura ha de ser un espejo en el que podamos reflejarnos y reflejar a su vez nuestra realidad. Debe hacernos felices, pero también ayudarnos. (...) No estoy diciendo que tengamos que hacer toda una literatura de compromiso, dura y directa, (...) pero sí que hay autores que deben asumir el riesgo de ser menos agradables y más reales».

No es posible pretender que los adolescentes y jóvenes lean más si nos decantamos sólo por la empalagosa ñoñería o por lo duramente educativo. El lector adolescente sabe qué es lo que le interesa y sabe dejarse seducir por un buen narrador. Un buen tema y un buen autor, son imprescindibles si esperamos «engancha» al joven a un libro.

Realmente, el mejor fomento del deseo de leer literatura es el comentario de otro lector. Insisto, pues, en la necesidad que tienen los jóvenes de encontrar lectores de referencia en su entorno. Un comentario apasionado nos lleva a buscar eso que el otro nos describe y describirle lo que nosotros encontramos en nuestras lecturas. Lectura hace lectores. Arturo Medina nos avisa a los educadores que no es posible enseñar literatura, generalmente confundida con historia de la literatura, que sólo podemos favorecer la adquisición de la competencia literaria, como se adquiere la lengua, por la acumulación de experiencias literarias. Mejor si son buenas que malas, pero, buenas y malas, acumulación propia de lecturas y referentes literarios.

En el camino que realizamos esta tarde, el reto se traslada ahora a encontrar los libros, el camino iniciático diferente y personalizado que ha de recorrer cada lector. Así pues ¿qué pueden encontrar los jóvenes de hoy entre sus lecturas literarias y qué tipos de calidades y valores? De todo, evidentemente. Sin ánimo de hacer un panorama, ni un camino exhaustivo, ni siquiera representativo, de todo lo existente en la literatura juvenil actual, permítanme que, por lo menos, les ofrezca un abanico de posibilidades.

Si pudiéramos bucear en el panorama actual, nos encontraríamos novelas realistas y fantásticas, de aventura, misterio o históricas, de tan alta calidad que, celosos, los críticos dicen «no es juvenil, es de adultos» como si la literatura infantil o juvenil no pudiesen alcanzar la calidad literaria que los adultos creemos exclusiva de nuestra literatura. Y, en el extremo opuesto, hallaríamos también textos juveniles que no deben llevar el nombre de literarios.

De entre estos últimos, no destacaré a ninguno pues son muchos, un porcentaje similar a los libros de adultos que tampoco pasarán a la historia de la literatura:

aproximadamente el 80%, como mínimo. Y de los primeros, tampoco estoy seguro que las referencias que ahora les dé no estén también llamadas al olvido futuro, bien por el brillo de las mejores, bien por el excesivo número de publicaciones juveniles de nuestros días.

De todos modos, si nos sumergiéramos en la literatura juvenil contemporánea, encontraríamos una literatura al uso, la literatura estética, y otra comprometida, la literatura ética, que trata además de conmover al lector, entendiéndose por tanto «conmover» en su doble acepción de *emocionar* y de *poner en movimiento*, y que intenta que el lector reaccione y se ponga a actuar, como veremos en la última parte de este recorrido pues algunas de las obras más conocidas de la literatura juvenil de nuestros días son de corte fantástico, así que comenzaré nuestro recorrido por ellas.

Levantemos el telón de esta narrativa fantástica con una obra de Jordi Sierra i Fabra quien en la novela *En un lugar llamado Tierra...* planteó la pena de muerte y la legitimidad de los gobiernos para estas ejecuciones.

José María Guelbenzu, en *La cabeza del durmiente*, presenta a Claudia, su protagonista, como la única que es capaz de descubrir a través de su percepción especial la angustia adolescente de su hermano y la lleva a ayudarlo a descubrir su fortaleza ante sus mayores, a no cerrar los ojos ante lo incomprensible ni lo indeseable, o lo que es lo mismo a cruzar el umbral de la adolescencia.

Pero son los autores extranjeros los que mueven, por distintos motivos, los catálogos de fantasía de las editoriales. En este tipo de ficción fantástica encontramos mundos imaginarios donde se enfrentan el bien y el mal, y que sirven al joven para pensar más o menos profundamente sobre el nuestro, como es el caso de un número cada vez mayor de trilogías: *La materia oscura* de Philip Pullman (*Luces del Norte*, *La daga*, *El catalejo lacado*), *Artemis Fowl* de Eoin Colfer, *Los Guardianes del Tiempo* (*Los elegidos* y *La oscuridad*) de Marianne Curley, y *El señor de los Anillos* de J.R. Tolkien. Todos ellos igualados o superados en seguidores por los seis volúmenes publicados de la serie Harry Potter, de J.K. Rowling.

En todos ellos suele haber por una parte un enfrentamiento entre bien y mal, una continua crítica al egoísmo humano y a su falta de solidaridad. Generalmente, también se observa una gran valoración de la amistad y la sinceridad, como comportamientos éticos.

Es quizás el momento de rendir un apartado a Harry Potter y la polémica religiosa que suscita en países americanos. Aparte sus valores literarios, se dice que Harry Potter es una obra negativa para el espíritu de los adolescentes, que los incita a la magia o la hechicería, que los aparta de Dios. Tengo que decir que no he visto tales aspectos negativos en ninguno de los cinco libros editados. En primer lugar, no hay que olvidar que el lector, desde niño, como decíamos al principio, está acostumbrado a escuchar o leer textos de ficción y sabe que todos tienen una fórmula de apertura y cierre («érase una vez» y «colorín, colorado...»), que actúan como las tapas de un libro o la cabecera y los créditos de una serie de dibujos animados). Este lector sabe que lo que se cuenta entre la apertura y el cierre no se corresponde con el mundo real, en todo caso es un mundo reconocido, que se parece al real. Imaginar que los adolescentes no van a reconocer esto es pensar que son estúpidos. Y no es del todo cierto que sea un mundo sin Dios, pero si me preguntan «sin iglesias», quizás pueda decir que sí, efectivamente, que no

aparecen ninguna de las confesiones religiosas ni capillas o templos existentes en el Reino Unido, donde se sitúa la acción principal. En cuanto a los valores, existe la lucha del bien contra el mal en un extraño duelo entre el hijo desposeído de sus padres y su asesino, que está arropada por la amistad, la justicia, el amor y la verdad, en un mundo juvenil de estudiantes, deportes y «movidas» en nada reprochable a su autora.

«Fue como si las últimas semanas no hubieran existido, como si Harry viera a Ron por primera vez después de haber sido elegido campeón. [...] Hermione estaba entre ellos nerviosa paseando la mirada de uno a otro. Ron abrió la boca con aire vacilante. Harry se dio cuenta de que quería disculparse y comprendió que no necesitaba oír las excusas.

-Está bien –dijo, antes de que Ron hablara-. Olvídalo.

-No –replicó Ron-. Yo no debería haber...

-¡Olvídalos!

Ron sonrió nerviosamente, y Harry le devolvió la sonrisa.

Hermione, de pronto, se echó a llorar [...]

-¡Sois tan tontos los dos! –gritó ella, dando una patada en el suelo al tiempo que le caían las lágrimas. Luego, antes de que pudieran detenerla, les dio a ambos un abrazo y se fue corriendo, esta vez gritando de alegría.»⁷

A fin de cuentas, se trata de una novela de ficción fantástica, nada realista ni comprometida. La novela comprometida, de la literatura ética contemporánea está lejos del moralismo dogmático que hemos descrito antes, descubre al lector la complejidad del mundo y del comportamiento humano y apela a la concienciación y al compromiso; es literatura comprometida que compromete al lector. Y quedaba otro punto que recordar y es que todas estas lecturas son una parte de la construcción de nuestra personalidad como lectores y como personas.

Entre los muchos valores que pueden encontrarse en la literatura juvenil contemporánea, destacan la defensa del medio, de la mujer, de la familia, del tercer mundo, incluyéndose una clara posición en contra de la xenofobia, y de los más desfavorecidos. Y en este orden los veremos.

Y es que, hoy, si de algo presume nuestra sociedad es de defensora de estos valores, que se han reflejado abundantemente en la literatura juvenil.

La Defensa Del Medio Ambiente.

Respecto a la defensa del medio ambiente y según Ana Garralón, se distinguen dos tipos: las novelas donde la naturaleza se vive como placentera, sin violencia ni enfrentamiento [–y nos remite a obras como *Mi rincón en la montaña*, de Jean C. George, donde un niño decide irse a vivir a la montaña y va relatando su convivencia con este medio-,] y aquellas donde aparece como un medio degradado [–haciendo referencia al relato del francés Jean Giono *El hombre que plantaba árboles* donde nos habla de la reconstrucción casi utópica de una abandonada tierra y la labor ininterrumpida e incansable de un pastor, Elzéard Bouffier, que, plantando árboles durante toda su vida, acaba salvando el terreno de la deforestación-.] Junto a estas, con una idea diferente del ecologismo, creo podemos encontrar otras en que el pensamiento ecologista y otros compromisos se dan la mano para mostrarnos la que la naturaleza tal como es: realmente es un medio hostil, duro y difícil, pero maravilloso y digno de ser respetado y preservado, tales como *¡A la mierda la bicicleta!*, de Gonzalo Moure, *Viernes o la vida salvaje* de Michael Tournier y *La ciudad de las bestias*, de Isabel Allende.

En *¡A la mierda la bicicleta!*, de Gonzalo Moure, se pone en entredicho la mirada adulta, que practica el ecologismo «de salón» frente a la personalidad consecuente y sincera de Javier, su protagonista; en las dos últimas el ecologismo se mezcla con la defensa del tercer mundo.

Por una parte, en *Viernes o la vida salvaje* de Michael Tournier se plantea a los jóvenes la necesidad social de mirar al tercer mundo y dejarnos humanizar por quienes aún no han sido domesticados por nuestra sociedad de consumo. Por otra, algo similar ocurre en la obra de Allende, salpicada además de un ambiente mágico-realista que convierte la novela en un alegato a favor de la conservación de la región del Amazonas, de la amistad y del amor. *La ciudad de las bestias* ha tenido su continuación apuntando a una Trilogía del Águila y el Jaguar, en *El reino del dragón de oro*, donde la reivindicación del entorno se traslada India y a la región del Tibet y vuelve a surgir una defensa de valores humanos para mujeres y pueblos oprimidos.

La Defensa De La Mujer.

Porque también es uno de los valores de la literatura juvenil contemporánea el compromiso con los oprimidos y la defensa de la igualdad de la mujer, como hemos anunciado. La literatura juvenil trata de romper todos los tópicos y los roles sexistas, por convencimiento y por demanda de sus lectores y lectoras, aunque no siempre lo consigue. Incluso en el caso de la novela romántica, que aún se sigue escribiendo y leyendo, con los mismos temas y las mismas técnicas que ayer ahora con actitudes y expresiones más cercanas a nuestro tiempo, como vemos en *Chicas enamoradas*, de Jackeline Wilson:

«-Oye, Nadine –digo, y me pongo a repasar con el dedo una de las estrellas.

-¿Qué quieres?

-Mira, Nadine, el caso es que quería verte a solas para saber cómo te encuentras.

-No sé para qué me lo preguntas; ya lo sabes –y se da la vuelta poniéndose de lado.

-Sí claro. Estás harta, supongo.

-Vaya, qué clarividencia. Sí estoy harta.

-No puedo verte así, Nadine. Magda y yo pensamos que quizá tú... que quizá...

-¡Quizá, quizá! ¡Me gustaría que Magda y tú acabarais de una vez con vuestros cotilleos sobre mí! –dice con dureza-. Ya podéis estar contentas. Me decíais todo el rato que tuviera cuidado y, efectivamente, me he comportado como una estúpida.

-Pero Nadine, ¿si no es eso! Es que tú me dijiste lo de que habías hecho mogollón de cosas con Liam y yo... bueno, tía, empecé a pensar que si había hecho todo con él – me acerco a su oreja y le susurro-, pues que... si no estarías embarazada.

Nadine se queda quieta y callada unos momentos. Aguanto la respiración. Luego dice con los ojos llenos de lágrimas:

-No. No lo estoy. Nunca llegamos a hacerlo. Y no porque yo no quisiera. [...] Entonces Liam me dijo que lo que ocurría es que era frígida.

-Es el truco más sucio y más viejo del mundo.»⁸

Sobre la defensa de la mujer oprimida en un conflicto muy cercano, permítanme que les acerque a una protagonista, Parvana, una chica de once años que vive con su familia en Kabul, la capital de Afganistán, durante la época del gobierno talibán, en *El pan de la guerra*, de Deborah Ellis por el precepto religioso es «despojada» de su condición de mujer y obligada a hacerse pasar por hombre para poder trabajar y así comer, corriendo peligro de muerte si fuera descubierta al igual que sus compañeras, también disfrazadas de chicos:

«-Hemos de recordar esto –dijo Parvana-. Cuando las cosas se arreglen y nos hagamos mayores, debemos recordar que hubo un día, cuando éramos niñas, que estuvimos en un cementerio desenterrando huesos para venderlos y dar así de comer a nuestras familias. -¿Nos creerá alguien?»

-No, pero nosotras sabremos que fue así.

-Cuando seamos viejas y ricas, tomaremos té juntas y hablaremos de este día.

Las chicas se apoyaron en sus palas de madera y miraron cómo trabajaban los otros chicos.»⁹

Frente a este texto, quiero presentarles un fragmento de otro tiempo y dejar en el aire qué tipo de texto puede mover más la conciencia del joven lector:

«Una mañana la mamá dio a Juanita una rebanada de pan seco, sin acompañamiento alguno. La niña la tomó y siguió mirando a su mamá., como esperando que le diera otra cosa. La mamá entonces, le dijo:

-Han venido unos pobres niños que tenían hambre y les he dado tu desayuno.

-Muy bien –contestó Juanita. Yo tengo bastante con un poco de pan y luego almorzaré mejor, mientras que esos niños quizás no puedan hacerlo.

Su mamá le dio un beso y dijo:

-Estaba segura de tu buen corazón, pero quería ver lo que decías. Ahora te traeré un desayuno todavía mejor que el de los otros días.»¹⁰

Como no creo que ningún niño o niña corriente esté en disposición de ceder su desayuno con tan noble razonamiento, obtengo dos moralejas poco ejemplares. Moraleja primera: la madre de Juanita es una mentirosa. Moraleja segunda: Juanita es una interesada que sabe qué tiene que hacer para conseguir algo de su madre, aunque para ello tenga que mentir «piadosamente».

La Defensa De Las Raíces o Familia y del propio joven

La adolescencia siempre está en conflicto y cualquier conflicto es siempre violento y reflejo de un mundo que, como sucede para los jóvenes de *La guerra de los botones*, de Louis Pergaud no hace sino repetir lo que hicieron sus predecesores desde que habitaban las cavernas.

«¡Eso es lo que hacían! ¿Cuándo hemos hecho nosotros alguna gorrinada de esas, eh? ¡Venga, contestay, si apenas podemos dar un beso de cuando en cuando a nuestras amigas, y pa eso tenemos que regalarlas un alfajor o una naranja, y porque una vez le arreamos un poco a un asqueroso traidor y ladrón, arman la gorda y levantan más cisco que si hubíamos desollao a un becerro.

-Pero nada de eso impedirá que hagamos lo que tenemos que hacer.

-¡Pues claro, redió! ¡Qué desgracia la de los niños, tener padre y madre!

Un largo silencio siguió a esta reflexión. (...)

-¡Y pensar que cuando seamos mayores a lo mejor somos tan tontos como ellos!»¹¹

Como acabamos de ver, el conflicto en *La guerra de los botones* termina por ser un conflicto con los adultos. El conflicto con los adultos es muy normal en las novelas juveniles y de estos problemas podemos encontrar las huellas en las novelas realistas *La piedra de toque*, de Montserrat del Amo, o *Falso Movimiento*, de Alejandro Gándara.

En *La piedra de toque*, aparece un joven acomodado en crisis y harto de la superprotección de su madre que descubre el mundo difícil de un paralítico cerebral

convertido con muchos esfuerzos en el psicólogo que ha de prestarle ayuda. La autora presenta a los adolescentes una novela que parte de un hecho real para interrogarles sobre los propios problemas y los problemas de los demás, así como por la injusticia e insolidaridad que cometemos con quienes sufren deficiencias.

En *Falso movimiento*, la acción gira alrededor de la falta de comunicación entre padres e hijos, lo que llevará al adulto a arriesgar y perder su propia vida. No podemos decir que se espere del lector la recuperación del diálogo y un reconocimiento del amor paterno-filial, pero no cabe duda que, a partir de esta experiencia de ficción, la reflexión está servida lo mismo para el joven que para el adulto.

«-Oye, Toto, ¿Dónde está tu hermana? Prefiero no preguntárselo a tu madre.

-Chapi vino a buscarla y salieron –la voz de Toto se pareció extrañamente a las que salían del televisor.

-Entonces Chapi la traerá de vuelta –dijo Fran como si hubiera llegado a otra deducción interesante. [...]

-Toto, tienes que decirme otra cosa.

-Venga-contestó absorto en la pantalla.

-¿Quién es Chapi?

-Chapi es su novio.

Fran meditó.

-¿Le conozco yo?

-Sí.

-Cómo.

-¿Cómo?

-Quiero decir dónde le he conocido.

-En casa.

Fran volvió a meditar.

-¿Es uno que viene mucho por aquí?

-Es uno al que nunca le hablas.»¹²

Otras veces, el problema surge consigo mismo o con otros jóvenes. La necesidad del joven de sentirse miembro de un grupo y aceptado por él, también como un derecho de la persona, permite a los lectores adolescentes valorar el grado de dolor y de injusticia cuando los protagonistas sufren la ruptura o pérdida de sus raíces, como sucede a Nushi, el protagonista de *Diario de un campo de barro*, de Ricardo Gómez,¹³ que nos presenta su diario en un campo de refugiados de los Balcanes a su regreso, tras un año acogido por una familia española. En este caso, el desarraigo se produce por los continuos traslados. En otros casos, el desarraigo familiar y social se produce por fallecimiento de alguno o todos los miembros de la familia, como le ocurre durante la Segunda Guerra Mundial a Ruth, según el relato de Carol Matas,¹⁴ *Después de la guerra*.

«-Creía que todos vosotros estabais muertos. ¿No acabaron con vosotros en las cámaras de gas?

Sé que al decir 'vosotros' quiere decir 'vosotros los judíos'.

Y entonces me doy cuenta de que quien está de pie en la puerta de la casa de mi tío Moisés a la que he llamado, mirándome como si yo fuese una rata portadora de alguna enfermedad, es Brigitte. (...)

-¿No has visto a nadie? –pregunto-. ¿A mi tío Moisés, a Fagey, Benjamín, Yosef, Raquel?

Niega con la cabeza.

-¿A nadie de mi familia? ¿A mi padre, a mi madre, a Josué, a Simón, a Ana?
Niega con la cabeza a cada nombre.¹⁵

Más adelante, en esta novela, observaremos la comprometida desaparición progresiva de una parte del yo de la protagonista y la sustitución de ese espacio por un nuevo equilibrio interior que le lleva a transfigurarse en heroína, entregada, arriesgando su vida para conducir a un grupo de jóvenes tan desarraigados como la propia Ruth:

«Algunos niños rompen a llorar. Sollozan, pequeños y mayores, y se consuelan los unos a los otros abrazados.

Leah me toma de la mano.

-Yo nunca lloro –dice.

-Yo tampoco –la secundo.

*Siento que hay algo dentro de mí que amenaza con romperse, que desea hacerlo. Pero no permitiré que lo haga. Es demasiado peligroso. Más peligroso que atravesar una frontera a la carrera mientras silban las balas a tu espalda.»*¹⁶

Sin duda, la producción de narrativa juvenil sobre conflictos armados nos está alertando de una preocupación que los autores comparten con los jóvenes por la comprensión de los sucesos más difícilmente explicables de la historia de la humanidad. Así lo expresa Ricardo Gómez en *Diario de un campo de barro*:

«Entonces, él también es responsable de la guerra...

-¿Responsable? ¿Qué idea tienes tú de esta guerra? Esto comenzó hace al menos cinco años, sin un solo tiro. (...)

-¿Y por qué?

-¡Esa sí es una buena pregunta! ¿Por qué? Nadie lo sabe. Hay pueblos que se creen mejores que otros. ¿Tú no has estudiado historia? (...) A veces es la raza o el color, otras la religión, otras el apellido... Yo que sé. Hay gente que se vuelve loca.

*-¿Y por qué no han podido vivir juntos los dos pueblos?»*¹⁷

La defensa del Tercer Mundo y de los más desfavorecidos.

Posiblemente todo esto está sucediendo en la literatura juvenil actual porque los autores saben que la lectura es experiencia y que la acumulación de estas experiencias no sólo capacita al lector para seguir leyendo, además le otorga un cúmulo de vivencias que le permitirán «vivir las vidas de otros», protegidos de los riesgos reales que ellos corrieron.

Y posiblemente sea una manera de mantener vivo el recuerdo colectivo en las generaciones que no han vivido desastres, sino como hechos carentes de sufrimiento y del mismo modo y lejanía que una historia fantástica, una faceta más de una literatura que pretende, desde su dimensión artística, crear no sólo sensibilidad sino también conciencia en el lector, como lo podemos ver expresado poéticamente en el último párrafo de *Las piedras que hablan*, cuando un niño palestino, Kamal, antes de salir del hospital, lee con lágrimas en los ojos la carta que ha escrito su hermana pequeña:

*«Oh gran Alá, haz que por fin venga la paz, y protege a Kamal para que vuelva sano, y también a Dshamila para que salga de la cárcel. Y haz que algún día volvamos a estar de nuevo los tres juntos cogiendo moras al lado de nuestra fuente.»*¹⁸

Y es que el mundo no va por buen camino, todos los días los medios de comunicación nos hablan de guerras nuevas y viejas, de violencia doméstica, de inmigración ilegal, de explotación y humillación, de terrorismo, de marginación, de catástrofes ecológicas, de especies en peligro de extinción... Son tantas las formas que el hombre ha desarrollado para someter a otros hombres y para degradar el mundo en que vive que, a poco que uno se lo proponga, la lista se hace interminable. Ante la larga lista de despropósitos, el hombre moderno olvida pronto y, como comenta Isabel Tejerina, *«se nos educa para la impotencia, como mucho para el gesto puntual de solidaridad con los damnificados»*.

El realismo con que se tejen estas obras juveniles es tal que en *La música del viento*, Jordi Sierra i Fabra nos cuenta la historia de Alberto, periodista comprometido con causas solidarias que hace un descubrimiento: escondida en el dobladillo de una alfombra han encontrado una nota de socorro firmada por Iqbal. Esto impulsa a Alberto a viajar a la India para intentar rescatar al autor, pero una vez allí se enfrentará a la cruel realidad de la explotación laboral infantil y descubrirá que Iqbal ha muerto. Finalmente un viaje que tenía por objeto rescatar a un niño se convierte en la misión de rescatar a nueve niños de entre siete y trece años.

En un escueto agradecimiento que aparece al final del libro, Sierra i Fabra confiesa que el detonante que le decide a escribir la novela es un artículo de Toni Lloret publicado en *El Periódico* de Barcelona del día 3 de enero de 1996¹⁹. Localizado el artículo, descubrimos que en él se nos cuenta la historia de Iqbal Masih: niño paquistaní vendido por sus padres a un fabricante de alfombras cuando sólo contaba cuatro años por 16 dólares, sometido a condiciones de trabajo inhumanas y que sin embargo fue capaz de rebelarse contra su destino llegando a presidir la sección infantil del Frente de Liberación del Trabajo Forzado de Pakistán; su lucha por los derechos laborales lo convirtieron en un «sujeto incómodo» para los fabricantes de alfombras, como consecuencia, el 16 de abril de 1996, cuando sólo contaba con doce años, fue asesinado.

A lo largo del libro se nos habla de la explotación laboral infantil, en unos casos son reflexiones del protagonista, que se convierte así en el alter ego de Sierra i Fabra. De esta forma nos encontramos con un autor omnisciente que se esconde tras el protagonista; en boca de Alberto escuchamos los pensamientos del autor en un ejercicio de ventriloquia:

«Esclavos. Ésa era la realidad y ésa era la palabra empleada por Iqbal en la nota. Esclavitud real frente al mito de las alfombras orientales, hechas «a mano» por niños porque ellos pueden hacer los nudos más pequeños. Un mito muy duro. Incluso hay zonas donde la maquinaria, si existe, ha sido rediseñada para el tamaño de esas manos infantiles, como piezas de miniatura». (p.29)

«El mercado prefiere precios más económicos y sólo se logran con una mano de obra barata. A veces tan barata que incluso no existe salario ¿Qué país escoge hoy la salvaguarda de sus niños antes que la supervivencia de la nación? Es más fácil sacrificarlos. Los niños abundan». (p. 30)

Pero *La música del viento* no trata sólo del trabajo infantil, Jordi Sierra i Fabra no pierde ocasión para hablarnos, a través de los personajes, de otros problemas. Así, por ejemplo, de:

- Los peligros del tabaco:

Para un no fumador como yo, estar cinco minutos con Toni Roura era arriesgarme a un cáncer de pulmón. (p.62)

- La anorexia:

Llegué a casa y me encontré a mi hija Diana llorando porque una niña del colegio le había dicho que estaba gorda. Para evitar un, más que posible, recién nacido problema de anorexia, le dije que no sólo estaba muy bien, sino que le daría cien pesetas por cada kilo que pesara y que jugaríamos a pesarla una vez al mes. (p.65)

- El secuestro como materia prima para trasplantes de órganos:

En algunos países de Sudamérica los niños «desaparecen» para serles extirpados un riñón, una córnea. (p.101)

A pesar de este estado de cosas, también la Literatura sirve para cambiar el mundo, o en palabras de Isabel Tejerina *«la buena literatura ha tenido y siempre tendrá algo que decir en la lucha por la dignidad del ser humano y en la ingente tarea que aspira a conseguir un mundo más justo y solidario».*

Muchas gracias.

NOTAS

- ¹ BAUMGÄRTNER, A. C. El libro juvenil alemán hoy. Friedrich Verlag, Velber (RFA), 1974, p. 11. Citado por GARCÍA PADRINO, J. (2001): *«Vuelve la polémica: ¿existe la Literatura... Juvenil?»* en Cuatrogatos, nº 8. Miami (USA): Sergio Andricáin y Antonio Orlando Rodríguez. Octubre-diciembre, 2001. Disponible en: <http://cuatrogatos.org/8garciapadrino.html>.
- ² Cfr. MORENO VERDULLA, A. (2001): *«Manolito Gafotas, ¿literatura infantil? Necesidad de nuevos criterios para definir la literatura infantil y juvenil»* en CANO VELA, G. y PÉREZ VALVERDE, C. (coords.) Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas. Cuenca: Universidad de Castgilla-La Mancha, 2001, págs. 491 a 498.
- ³ MORENO VERDULLA, A. (1994): *«Literatura Infantil. Introducción en su problemática, su historia y su didáctica»*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad. 1998, 2ª Ed. p. 8.
- ⁴ LLUCH, G. (2005): *«Mecanismos de adicción en la literatura juvenil»* en Anuario de Investigación en Literatura Infantisil y Juvenil, nº3, pp. 135-155. Vigo, ANILIJ-Universidade de Vigo.
- ⁵ MARINEL-LO, Manuel (1912): *«La niña perdida»*, Barcelona: Librería de sucesores de Blas Camí; pp. 11-12.
- ⁶ MARINEL-LO, Manuel (1924): *«Las excursiones de Juan»*, Barcelona: Imprenta Elzeviriana y Librería Camí; pp. 60-62.
- ⁷ Rowling, J.K. (2000): *«Harry Potter y el cáliz de fuego»*, Madrid, Salamandra, 2001, p. 318.
- ⁸ Wilson, Jacqueline (2001): *«Chicas enamoradas»*, Madrid, SM, col Gran Angular, pp. 128-129.
- ⁹ Ellis, Deborah (2000): *«El pan de la guerra»*, Zaragoza: Edelvives, 2002, pág. 95.
- ¹⁰ *«La buena Juanita»*, textos escolares de Calleja. Ed. A partir del Facsimil publicado por Edaf, Madrid, 1998.
- ¹¹ Pergaud, Louis (1912): *«La guerra de los botones»*, Madrid: Anaya (col. Tus Libros), 1993.17, p. 260.
- ¹² GÁNDARA, Alejandro (1992): *«Falso Movimiento»*, Madrid: SM, col. Gran Angular, pp. 9-10.
- ¹³ GÓMEZ, Ricardo (2002): *«Diario de un campo de barro»*, Zaragoza: Edelvives. Col. Alandar, 2.
- ¹⁴ MATAS, Carol (2002): *«Después de la guerra»*, Madrid: Edelvives. Col. Alandar, 25.
- ¹⁵ Íbidem, pp. 7-8.
- ¹⁶ Íbidem, pp. 43-44
- ¹⁷ GÓMEZ, Ricardo (2002): *«Diario de un campo de barro»*, Zaragoza: Edelvives, pág. 117.
- ¹⁸ ABDEL-QADIR, Ghazi (1992): *«Las piedras que hablan»*, Zaragoza: Edelvives, 2002, pág. 136.
- ¹⁹ LLORET, Toni (1996) *«¿Quién era Iqbal Masih?»* en El Periódico de Barcelona, artículo de opinión del miércoles 3 de enero de 1996. Barcelona: Ediciones Primera Plana. p. 5

Educación popular: Formación para la organización del pueblo

Una experiencia de educativa en la consolidación del tejido de
medios de comunicación comunitarios en Venezuela

Samuel H. Carvajal Ruiz

Docente investigador. Asesor de la Comisión Nacional de Telecomunicaciones

(CONATEL) Caracas, Venezuela. E-mail: sbcarvajal@gmail.com

Una revolución no se comprende mecanicísticamente sino históricamente. La historia no se transforma a partir de las cabezas de las personas, por muy iluminadas que éstas sean. La historia se hace y se transforma dialécticamente, contradictoriamente. Por ello, cuesta mucho deshacer «lo viejo» y construir «lo nuevo» de la revolución. Si esta relación fuera mecánica, al día siguiente del triunfo revolucionario tendríamos el hombre nuevo, la mujer nueva y la educación nueva. Pero no es así, no es mecánico, es histórico. Por eso cuesta.

Paulo Freire

Introducción

Venezuela transita por tiempos de cambios, tiempos de revolución. En 1998, como el triunfo electoral del comandante Hugo Rafael Chávez Frías, comienza un proceso de cambios que ha afectado todos los órdenes de la sociedad venezolana. Uno de los ámbitos en los cuales se han operado importantes transformaciones en el espacio radioeléctrico, con la política revolucionaria de democratizarlo, de abrirlo a la participación organizada de las comunidades.

Desde la promulgación de la Ley Orgánica de Telecomunicaciones en 2001, así como la elaboración, consulta pública y posterior publicación del Reglamento de Radiodifusión Sonora y Televisión Abierta Comunitaria de Servicio Público y Sin Fines de Lucro el año 2002, hasta nuestros días, el proceso de desarrollo y consolidación del tejido los medios de comunicación comunitarios es cada vez más evidente.

Se trata de un hecho inédito por su carácter masivo, que convoca a un importante sector social a incorporarse en el desarrollo de una política social, en un ámbito como el de las telecomunicaciones históricamente reservado a las élites capitalistas y en cual las experiencias comunitarias se producían más bien de manera marginal, como el fenómeno que contravenía a la norma.

Hoy en la Venezuela bolivariana se consolida un potente músculo comunicacional que abre un espacio de desarrollo cultural, político, social y económico a las comunidades. Que propone alternativas organizativas orientadas a la democratización de la comunicación y el acceso a ésta. Así como a la divulgación de saberes producidos en el seno de los sectores populares.

En el marco de desarrollo de esta política, con el impulso de la Comisión Nacional de Telecomunicaciones (CONATEL), se viene produciendo un esfuerzo educativo, basado en la perspectiva teórica – metodológica de la educación popular, cuyo propósito es formar para transformar las condiciones materiales y espirituales de las comunidades y, fundamentalmente, incidir el trabajo educativo de las Fundaciones Comunitarias, instancias locales que les dan soporte a los medios de comunicación comunitario.

Este aporte persigue el propósito de exponer, de manera resumida, algunas de las ideas básicas que orienta el esfuerzo político de implementación, desarrollo y consolidación de los medios de comunicación comunitarios en el país, en este caso, a partir de la labor educativa.

La Educación Popular: Un debate permanente

Referirnos a la educación popular pasa necesariamente por entender y asumir el carácter político de la educación, de la práctica educativa articulada a las realidades y condiciones más inmediatas en las cuales ésta se lleva a cabo. Se trata de una propuesta pedagógica que tiene como centro fundamental la recuperación de la cotidianidad, del saber de la gente, de las comunidades, como materia prima insustituible en los procesos de transformación emprendidos por los ciudadanos y las ciudadanas organizadamente con el firme propósito de profundizar su liberación.

La educación popular en términos sencillos es una educación para la transformación de la realidad política, social, económica y cultural, del contexto circundante mediante la actuación consciente de las personas que en ellos residen. En definitiva, se trata de una educación fundamentalmente política orientada a construir condiciones de vida que dignifiquen a la persona, que dignifiquen al pueblo. Se trata de una educación revolucionaria, que persigue, como afirmaba Freire (1996), transformar las posturas rebeldes en posturas revolucionarias. Con ello ratifica su carácter político.

Pero agrega más: *La rebeldía es el punto de partida indispensable para la deflagración de la justa ira, pero no es suficiente. La rebeldía, como denuncia, necesita prolongarse hasta una posición más radical y crítica, la revolucionaria, fundamentalmente anunciadora. La transformación del mundo implica la dialéctica entre denuncia de la inhumana situación y el anuncio de su superación, en el fondo nuestro sueño»* (En Cartas a Cristina, citado por José Cleber de Freitas, 2002:26).

Supone la práctica del cambio a través de la conciencia, de asumir conscientemente las propias posibilidades individuales y colectivas como fuerza superadora de las condiciones excluyentes y opresoras. Ello implica, igualmente, el desarrollo de experiencias de formación que se traduzcan en mayor grado de madurez organizativa y de participación conciente de las personas.

De esto se deriva la necesidad de destacar como elemento esencial de este proceso transformador, la práctica (mejor dicho, la praxis: articulación de la teoría y la práctica) como factor aglutinador y organizador del pueblo que construye y lucha por una sociedad más justa, por un país mejor, incluyente y signado por la equidad social, económica, política y cultural. En este sentido, se trata de una educación dirigida a organizar a las comunidades, al pueblo en el ejercicio del poder, entendido éste como herramienta de transformación individual y colectivo responsable sustanciado en la capacidad creadora de los pueblos, alejada de posturas paternalistas y/o populistas.

Más bien se trata de un proceso que busca el empoderamiento (*empowerment*) comunitario, como mecanismo que contribuye a la lograr la organización popular para propiciar la transformación de las condiciones de vida de las personas, planteando así que la educación popular que surge precisamente de la propia organización del pueblo, de las comunidades, sea uno de los motores y pilares fundamentales sobre el cual descansa este proceso organizativo.

Este proceso se observa, en el contexto venezolano, a través de diferentes experiencias de organización popular, que no son propiamente productos recientes, sino que se han venido configurando a lo largo de los años. Junto a ellas también se observa la emergencia de nuevas formas organizativas y el reimpulso de experiencias, que como ya afirmábamos, tienen en las comunidades del país un trecho recorrido. En ambos casos, este renacer de la participación popular organizada tiene como cimientos el marco político e ideológico de la Revolución Bolivariana.

Algunas de estas experiencias organizativas se enmarcan dentro del espectro de las políticas gubernamentales como es el caso de las misiones (Robinson, Ribas, Barrio Adentro, Vuelvan Caras, entre otras); otras son producto de la acción organizada de las comunidades, del pueblo y que vienen recibiendo respaldo de las instituciones, como es el caso del desarrollo del movimiento cooperativista, con el propósito de democratizar la producción y las formas de construir una sociedad más justa en el orden económico y social, así como la de los medios de comunicación comunitarios, en clara orientación por profundizar el manejo y uso de la información por todos los ciudadanos, como mecanismo para profundizar la democracia, haciéndola más participativa, responsable, protagónica y transformadora.

Pero hablar de educación popular no conduce necesariamente a un consenso automático respecto a su práctica, significado e implicaciones reales en cada uno de los contextos donde ésta es práctica habitual, donde se pretende actuar. Esto significa que por lo general la educación popular viene definida, muchas veces de manera equívoca, a partir de los lugares donde ésta se lleva a cabo y/o por la incidencia (presencia o no) de técnicas de dinamización grupal en los encuentros pedagógicos, lo cual hace referencia a una versión de la metodología de la educación popular.

De allí que concebir la práctica y de desarrollo del tejido de medios de comunicación comunitarios en el país desde la perspectiva teórica–metodológica de la educación popular, implica entre otras cosas: (a) profundizar en la comprensión de las relaciones dialécticas que se producen en estos contextos; (b) afinar en la crítica de las condiciones de dominación explotación que afectan el desarrollo y el ejercicio democrático del poder, así como las posibilidades de organización de las comunidades; (c) estimular la reflexión en torno a las experiencias, saberes, conocimientos y vivencias populares como elementos dinamizadores, que nutre y le dan vida a las iniciativas de cambio o como obstáculos para que ellos ocurran; y (d) convocar la participación organizada y consciente de las comunidades como protagonistas directos para la transformación de sus realidades.

La educación popular. Reflexión en torno a su definición y aplicación en el contexto de los medios de comunicación comunitario

La educación popular como experiencia política transformadora constituye uno de los legados más significativos de la pedagogía latinoamericana. Tiene como centro de origen y desarrollo múltiples experiencias en materia de alfabetización en diferentes países de la región, en el trabajo articulado entre los miembros de diferentes comunidades golpeadas por el efecto de la pobreza histórica y la exclusión de la mano de líderes pedagógicos, religiosos, políticos que tuvieron como vocación fundamental el trabajo con los olvidados de la tierra como nos diría Fanón.

Tanto Freire como Brandao reconocen que, en sus inicios en Brasil, ellos no hablaban de educación popular para referirse a este movimiento político – pedagógico de liberación personal y colectiva, sino de educación liberadora, educación para la libertad,

educación para la democracia, educación problematizadora, educación de la comunicación, crítica, dialógica, entre otras denominaciones.

El propio Brandao (Citado por Torres, R. M., 1985), reconocía que al comienzo de la década de los años 60, en su trabajo al lado de Freire, buscaban asignarle el nombre a *Eso*, coincidiendo en llamarla *educación liberadora*, denominación que inicialmente utilizó el propio Freire.

Freire reconocía esto cuando afirmaba que entendía a: «... la educación popular como un esfuerzo de las clases populares, un esfuerzo a favor de la movilización o un esfuerzo incluso dentro del propio proceso de movilización y organización popular con miras a la transformación de la sociedad». (Freire, 1985:118)

Posteriormente, el propio Freire reconocía que toda la educación es en sí misma política, entre otras razones, porque sin quererlo o no el educador reproduce esquemas del poder dominante. Con ello, cabía otro reconocimiento y la educación popular refleja, según Freire, los niveles de lucha de clase, sin importar de qué sociedad se esté hablando. Esto le permitía concluir que los proyectos de educación popular deben ser comprendidos en el marco de los conflictos de clase que se estén produciendo en una sociedad, bien sea de forma manifiesta o no.

En consecuencia, la educación popular se define por su sentido u orientación. Esto significa que su razón de ser está relacionada con la propia finalidad de su práctica. De allí que aquí será considerada la educación popular como todo esfuerzo organizado, sistemático que persiga la transformación económica, social y cultural de la sociedad en condiciones de exclusión o no, mediante el empuje de la acción pedagógica como estrategia de formación y organización de las personas que coexisten y residen en un espacio cultural y geográfico determinado.

«...educación popular es todo aquel esfuerzo formador que hacemos para ayudar o contribuir a cambiar la sociedad, y hacerla de un modo que permita el bienestar de todos sus habitantes». (Aldana y Núñez, 2002:11)

En este sentido, la educación popular tiene un carácter transformador de las condiciones de existencia en que viven millones de personas. Constituye así una propuesta de transformación política–pedagógica, orientada a la participación consciente y organizada del pueblo. Esto significa ni más ni menos que una práctica social encauzada hacia el poder autónomo de comunidades y colectivos que encuentran de este modo una coartada formativa para luchar por el bienestar de sus residentes.

De igual forma, la educación popular supone la profundización de la democracia ante las versiones excluyentes, mediante la distribución horizontal de los saberes e informaciones útiles y válidas para contribuir en el desarrollo de la conciencia política del pueblo. De esta forma da al traste con las prácticas pedagógicas tradicionales que secuestran dichos saberes y los utilizan como elementos de dominación, de sojuzgamiento del pueblo. Estamos haciendo referencia a la educación como medio de liberación, de independencia, de autonomía, en la más estricta tradición freiriana.

Los objetivos de la Educación Popular

De acuerdo con Aldana y Núñez (2002) la educación popular apunta, fundamentalmente a tres objetivos a saber: (a) El poder; (b) La organización; y (c) La cultura y el cambio cultural. Se trata de objetivos interdependientes e interrelacionados, de carácter político, cuyo logro de uno de ellos supone impactar en los demás. En este sentido, de manera sintética, podríamos afirmar que el objetivo que hace referencia al **poder** propone la idea de la toma de decisiones desde las bases populares, como mecanismo de fuerza para impulsar los procesos de transformación social. Se reconoce entonces el carácter político–pedagógico de la educación popular como herramienta

cultural e ideológica, de concienciación, para acceder al poder por parte de los sectores históricamente excluidos.

De igual forma, la idea del poder desde la perspectiva de los sectores populares, impulsado por la acción de la educación, implica superar las visiones y prácticas clásicas de éste y su reinención. Una aproximación a esta propuesta significa transitar por los siguientes ámbitos:

- Abolir las prácticas de dominación instauradas históricamente.
- Profundizar en la organización popular
- Democratizar los espacios e instancias de decisión.
- Democratizar las vías de acceso a los beneficios que ofrece el estado

En la tarea de los medios de comunicación comunitarios como instancias y agencias de transformación cultural como factor de profundización el ejercicio del poder popular, los ámbitos señalados deberían constituirse en algunos objetivos.

El segundo objetivo aquí destacado es referido a la **organización** en el seno de los sectores populares. En este sentido, el fortalecimiento del tejido organizativo mediante los proyectos de educación popular constituye una aspiración fundamental. Por una parte, permite la construcción de un espacio para lograr la propia organización de las comunidades. Por la otra, la misma experiencia de educación popular se lleva a cabo desde la organización popular, propiciándolo, nutriendo la ya existente.

En otras palabras, no hay educación popular sin organización, y la organización popular no es posible sin el concurso de los procesos de educación popular.

La educación popular tiene como elemento nuclear a la **cultura popular**. Así se propone el tercer objetivo estratégico de la educación popular; es decir, su incidencia sobre la cultura y proponer la transformación de ésta, recuperando los saberes y experiencias de vida de los actores comunitarios.

De hecho, ningún proyecto educativo de este tipo puede llevarse a cabo si no se parte desde el reconocimiento y el cimiento de la cultura residente en el pueblo, entendida como construcción histórica, en contraposición a los iconos y simbología, comportamientos y actitudes derivadas de los procesos de implantación e imposición cultural de las clases y estamentos sociales dominantes, derivando en lo que Freire denominaba *cultura del silencio*, entendida como «... *el conjunto de modos de pensar y mentalidad que se han formado después de la colonización española y portuguesa en la mayor parte de América Latina*» (Blanco, 1982:76).

El efecto concreto en nuestra cotidianidad de la *cultura del silencio* denunciada por Freire, se traduce en la pasividad, en el enmudecimiento de los sectores populares en su capacidad de expresión; además, esta cultura tiene otros efectos como el desmovilizador, basado en el desinterés y un cierto mimetismo de las comunidades respecto a su propio destino, promoviendo salidas individuales y personalistas a los problemas comunes de los miembros de una comunidad determinada.

Este modelo cultural, arraigado históricamente, y reforzado por las agencias dominantes de producción cultural, propicia formas de conciencia carentes de sentido histórico, una forma de sometimiento a los designios *naturales* y/o mágicos (Ej.: el destino), convirtiendo a la persona como un mero espectador de los hechos y marcado por un profundo fatalismo respecto a sí mismo, al mundo que le rodea y al futuro. Se trata de una suerte de mitificación de las condiciones de vida, de las instituciones, de los personajes que rodea simbólicamente la vida de las personas.

Aldana y Núñez (2002:25) definen la cultura popular como «... *todas aquellas creaciones, expresiones y maneras de entender y relacionarse con el mundo que han sido desarrolladas por los sectores populares.*»

En este sentido, la cultura popular constituye en un elemento de identidad colectiva y que ofrece un escenario de posibilidades de actuación respetando los aspectos

espirituales y estructurales que potencian la participación y la toma de decisión autónoma e independiente.

La cultura popular como reflejo fiel de la vida colectiva de la comunidad, de su origen y punto de proyección de las aspiraciones comunitarias, se convierte en un aspecto fundamental insoslayable por la educación popular. Cabe destacar que lo que conocemos como cultura popular no es una categoría «pura», sino que es producto del entrecruce de identidades, de orígenes, en fin de la propia diversidad que se complementa y sincretiza en el espacio de convivencia cotidiana (la comunidad) por los que la habitan.

Este reconocimiento por y para la educación popular permite construir formas de convivencia basadas en el mutuo conocimiento y reconocimiento de las creaciones y expresiones que definen e identifican a las personas y colectivos que allí conviven, con el propósito de construir un mundo mejor para todos.

Dialécticamente, la cultura según Freire, como posibilidad y capacidad de transformación, la puede adquirir la persona en la medida que ésta trabaja para transformar la realidad.

En consecuencia, el **cambio cultural** consiste en este reconocimiento, como forma de actuación colectiva, propio de la comunidad y que puede tener incidencia positiva en la vida de todos sus miembros. Se trata de la creación de un espíritu de cuerpo, de la cohesión necesaria para lograr las transformaciones necesarias en el contexto más cercano y el mediato en el cual se desenvuelven, trabajan, estudian, en definitiva viven y comparten.

El propio Freire reconoce que la cultura como expresión de la vida cotidiana de la gente no puede ser escindida de la educación. De allí que la cultura popular como insumo fundamental en las experiencias de educación popular, debe aportar contenidos relacionados con los valores y principios claves para la convivencia y el trabajo colectivo. Pero no se trata de un vínculo reducido al ámbito meramente académico, sino más bien inserto en la relación teoría – práctica, es decir, en una praxis permanente de construcción y de reelaboración de la experiencia.

En este sentido, la articulación educación popular–cultura popular constituye un eje concientizador, liberador, crítico y de transformación social (Monclús, 1988:41).

Dimensiones de la Educación Popular

Los objetivos expuestos en las líneas anteriores, nos dan la pista para comprender las dimensiones o ejes estratégicos a través de los cuales transita la educación popular. De allí que la educación popular como coartada pedagógica para la transformación social, apunta hacia varias direcciones que, al mismo tiempo, persiguen el fortalecimiento de las comunidades e incrementar sus posibilidades protagónicas de forma conciente y organizada.

En este sentido, podemos recuperar algunas de sus dimensiones de la mano de Quintana (1991), las mismas tienen un carácter estratégico, de acuerdo con las finalidades señaladas a este tipo de acción educativa. De lo anterior destacan los siguientes:

Dimensión/ objetivo	Rasgos definitorios
Apoyar el cambio estructural	En el caso venezolano desde 1998 se ha emprendido un cambio profundo por socializar la riqueza, así como garantizar el acceso a los servicios y beneficios que ofrece el Estado; en esa misma dirección, democratizar el acceso a ésta mediante la potenciación y organización de cooperativas, y brindado la posibilidad de participar en el desarrollo endógeno del país.

Fortalecimiento de las organizaciones y del movimiento popular	Fortalecer el poder ciudadano (popular) es uno de los mandamientos derivados de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. La educación popular constituye una de las vías para lograr este objetivo, pero de forma concurrente el propio proyecto pedagógico es una expresión de este estadio organizativo y de cohesión.
Rescate y potenciación de la cultura popular	La recuperación y potenciación de la cultura la propia cultura constituye una de las búsquedas fundamentales de la educación popular. En este caso la cultura como elemento movilizador y fortalecedor del poder popular, que busca de igual forma la consolidación de la identidad colectiva y el reconocimiento del pueblo con sus propias raíces. En el marco de la educación popular este proceso reviste gran importancia como movimiento de afirmación colectiva e individual.
La autoafirmación	Se trata de convertir a los ciudadanos en agentes de su propia formación y transformación. Como seres individuales y colectivos que poseen capacidades que puesta en movimiento pueden contribuir a crear mejores condiciones de vida.
La política de creación y consolidación de los medios de comunicación comunitarios	La comunicación es libre y plural, y comporta los deberes y responsabilidades que indique la ley. Toda persona tiene derecho a la información oportuna, veraz e imparcial, sin censura, de acuerdo con los principios de esta Constitución, así como a la réplica y rectificación cuando se vea afectada directamente por informaciones inexactas o agraviantes.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela

En el marco del desarrollo del programa de fortalecimiento de los medios de comunicación comunitarios en el país, algunas instituciones del Estado, entre ellas CONATEL, emprendieron un conjunto de iniciativas orientadas a consolidar dicha política, mediante la intervención directa en comunidades.

Se trataba de una iniciativa innovadora dirigida a convertir en realidad los mandatos derivados del marco normativo del país (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Ley Orgánica de Telecomunicaciones y el Reglamento de Radiodifusión Sonora y Televisión Abierta Comunitaria de Servicio Público y Sin Fines de Lucro), mediante la creación y apoyo de la red de medios de comunicación comunitarios del país.

En este sentido, la Ley Orgánica de Telecomunicaciones destaca el derecho de los ciudadanos y de las comunidades organizadas en participar en la creación y gestión de medios de comunicación en sus respectivos contextos socio comunitarios. Se trata de instrumento legal que junto al Reglamento, le otorga sentido al desarrollo y concreción de la experiencia con los medios de comunicación comunitarios.

La Ley orgánica de Telecomunicaciones, la cual tiene por objeto:»Promover y coadyuvar el ejercicio de las personas a establecer medios de radiodifusión sonora y televisión abierta comunitarias de servicio público sin fines de lucro, para el ejercicio del derecho a la comunicación libre y plural».

Ley Orgánica de Telecomunicaciones (Art. 2, párrafo 2)

Esta ley nos coloca en el terreno del ejercicio y acceso libre que tiene todo ciudadano al campo de los medios de comunicación, así como en la condición garantista del Estado, respecto a los derechos de las personas y, en consecuencia de las comunidades, en este terreno.

En el marco del derecho al ejercicio de las personas en los medios de comunicación establece la garantía de: «Ejercer individual y colectivamente su derecho a la comunicación libre y plural a través del disfrute de adecuadas condiciones para fundar medios de radiodifusión sonora y televisión abierta comunitarias de servicio público sin fines de lucro, de conformidad con la Ley».

Ley Orgánica de Telecomunicaciones (Art. 12, párrafo 3)

Lo anterior abre las puertas legales para el ejercicio mencionado, a todas las comunidades organizadas en fundaciones u otro tipo de instancias participativas comunitarias. De igual forma, propicia, en lo normativo, la operatividad de esta participación mediante la propuesta formulada en el Reglamento.

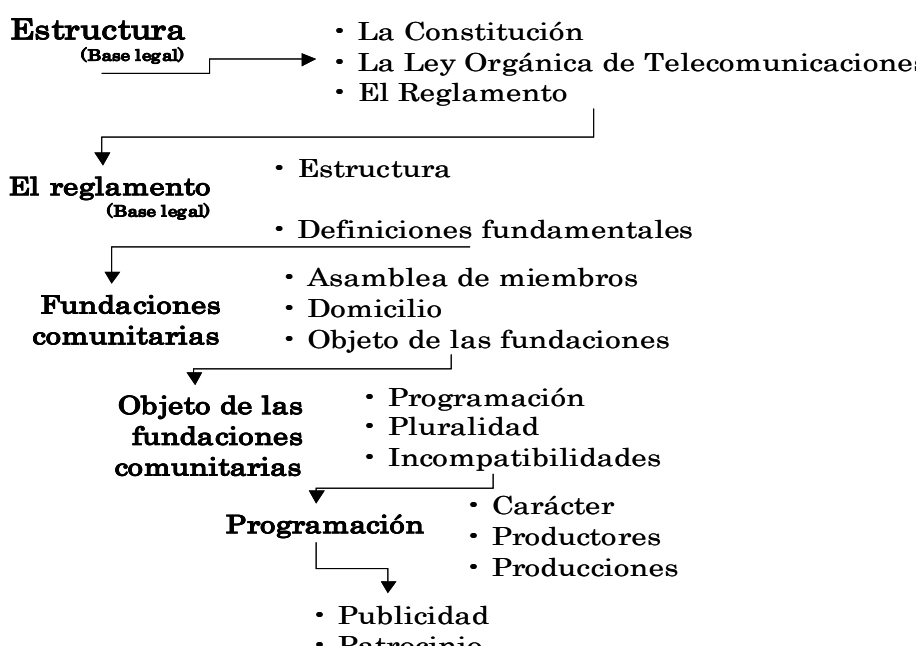
Pero, además, establece las bases para la promoción de dichos medios cuando sostiene en su Artículo 200 lo que siguen a continuación:

«El Estado promoverá la existencia de estaciones de radiodifusión sonora y televisión abierta comunitarias de servicio público, sin fines de lucro, como medios para la comunicación y actuación, plural y transparente, de las comunidades organizadas en su ámbito respectivo».

De hecho, recae sobre el Estado la principal responsabilidad en la promoción y estímulo para la creación de los medios de comunicación comunitarios, lo cual constituye un paso cualitativo de primer orden, ya que implica una marcada diferencia respecto a lo que ha sido el comportamiento tradicional de los Estado, al menos en el ámbito americano, respecto a los medios alternativos.

En la práctica, esta experiencia ha sido, como toda experiencia social, compleja. El proceso de promoción y materialización de proyectos de medios de comunicación comunitarios ha implicado la activación de procesos de aprendizajes organizacionales y comunitarios, que han servido para enriquecer y mejorar las propias iniciativas de promoción contempladas en el Artículo 200, y lograr de la misma forma mayores niveles de cohesión y organización en el seno de las comunidades.

Proponiendo una esquematización de la propuesta normativa relacionada con la política dirigida a consolidar el tejido de medios comunitarios a escala nacional, encontramos su expresión en cada uno de los instrumentos legales siguiendo una secuencia aproximada a la que exponemos en la gráfica que sigue a continuación.



Finalmente, en este esfuerzo por sintetizar el marco jurídico – normativo del país referido al ámbito de las telecomunicaciones y los mecanismos que éste ofrece para garantizar la participación organizada de las comunidades, tenemos el *Reglamento de Radiodifusión Sonora y Televisión Abierta Comunitaria de Servicio Público y Sin Fines de Lucro*. Se trata de un cuerpo normativo que persigue regular la participación de las comunidades organizadas en el ejercicio libre en los medios de comunicación ajustándose a las potestades constitucionales contempladas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, así como en la Ley Orgánica de Telecomunicaciones.

El Artículo 2 nos presenta las definiciones claves para una mejor comprensión del sentido y alcance del mismo. Así tenemos lo que leemos a continuación:

Término	Definición según el Reglamento
Comunidad	<i>Conjunto de personas que residen o se encuentran domiciliadas en una localidad y que la Comisión Nacional de Telecomunicaciones determina que se encuentran estrechamente vinculadas en razón de su problemática común y de sus características históricas, geográficas, culturales y tradicionales.</i>
Fundación comunitaria	<i>Fundación de corte democrático, participativo y plural, constituida en conformidad con las previsiones establecidas en el Código Civil, cuyo objeto específico exclusivo y excluyente consiste en asegurar la comunicación libre y plural de los miembros de una comunidad en una localidad determinada, y que cumple con los requisitos exigidos por el presente reglamento para ostentar tal carácter.</i>
Localidad	<i>Zona de cobertura de un servicio de radiodifusión sonora comunitaria o televisión abierta comunitaria, de conformidad con la determinación que al efecto realice la Comisión Nacional de Telecomunicaciones.</i>
Productor comunitario	<i>Persona natural o jurídica que produce contenidos sonoros o audiovisuales, que ha sido acreditado como productor comunitario por un operador de servicios de radiodifusión sonora comunitaria o televisión abierta comunitaria y que no está vinculado con ningún operador de radiodifusión sonora y televisión abierta</i>
Productor independiente	<i>Persona natural o jurídica que produce contenidos sonoros o audiovisuales, que no ha sido acreditado como productor comunitario por un operador de servicios de radiodifusión sonora comunitaria o televisión abierta comunitaria y que no está vinculado con ningún operador de radiodifusión sonora y televisión abierta</i>
Producción comunitaria	<i>Producción sonora o audiovisual elaborada por una fundación comunitaria o productor comunitario, incluyendo su participación en todas las fases de elaboración de la misma, tales como la escritura, preproducción y post-producción de la obra.</i>

Cabe destacar, que el núcleo fundamental del proyecto de organización de los medios de comunicación de comunitarios es la propia comunidad, a través de la Asamblea de ciudadanos y ciudadanas y como eje organizativo principal la Fundación Comunitaria, en cuyo seno reside la gestión y el impulso operativo del medio.

A manera de conclusión: Alcances del proyecto

Los medios de comunicación comunitarios tienen asignada la misión que de suyo les caracterizan, de ser la voz de las comunidades, la palabra de aquellas personas y colectivos enmudecidos por las prácticas excluyentes llevadas a cabo por el poder mediático global y sus tentáculos en cada uno de nuestros países. Se trata de un cometido complejo, cargado de contradicciones, de intereses que a primera vista podrían parecer

contrapuestos entre las motivaciones que animan a una comunidad o a otra a organizar una radio o una TV comunitarias.

Lo cierto es que hasta mediados de 2006 se encuentran habilitados más de 190 medios de comunicación comunitarios, la mayoría de ellos están en el aire, en pleno funcionamiento, pese a las dificultades que trae consigo un despliegue de tal magnitud.

Por otra parte, la profundización del proceso de organización consciente de las comunidades constituye una tarea ardua, compleja, si tomamos en cuenta la herencia neoliberal cuya incidencia pervive y se manifiesta en la desmovilización y fragmentación de los sectores populares.

El aporte mediante el desarrollo del proyecto de educación popular ha contribuido a la construcción de un espacio de reflexión – acción de las comunidades sobre sus aspiraciones, planes y modalidades organizativas y de lucha.

Bibliografía

ALDANA, C. y NÚÑEZ, C. (2002) **Educación Popular y los formadores políticos**. Cuadernos de Formación para la Práctica Democrática N° 3. Guatemala: INCEP.

BLANCO, R. (1982) **La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora**. Madrid: Zero Zyx.

CLEBER DE FREITAS, J. (2002) **Revisión de las referencias teórico – prácticas**. En Saul, A. M. (coord.) *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. México, D. F.: XXI Siglo Veintiuno Editores.

COMISIÓN NACIONAL DE TELECOMUNICACIONES (CONATEL) (S/F) **Documento Constitutivo y Estatuto de la Fundación**. Documento policopiado.

FREIRE, P. (1985) **Sobre educación popular**. En entrevista con Torres, R. M. México: CREFAL.

FREIRE, P. (1996) **A la sombra de este árbol**. Espulgues de Llobregat: El Roure.

MONCLÚS, A. (1988) **Pedagogía de la contradicción. Nuevos planteamientos en educación de adultos**. Barcelona: ANTHROPOS.

QUINTANA, J. M. (1991) **Pedagogía comunitaria. Perspectivas mundiales de educación de adultos**. Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA, Gaceta Oficial (2001) **Ley Orgánica de Telecomunicaciones**. Caracas: Imprenta Nacional.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA, Gaceta Oficial (2002) **Reglamento de Radiodifusión Sonora y Televisión Abierta Comunitarias de Servicio Público, sin fines de lucro**. Caracas: Imprenta Nacional.



PRESENTACIONES EN DIFERENTES PANELES

Aportes de la Extensión universitaria al desarrollo de la Cultura y el Arte

María Lilitiana N. Herrera Albrieu de Carrere

Coordinadora de Extensión Universitaria 7/2002 a 3/2006 de la Secretaría de Políticas Universitarias – SPU. Asesora de la SPU 4/2006 y continúa. Abogada UBA. Especialista en Políticas de Integración. UNLP. Maestría en Integración Latinoamericana, tesis a elaborar. UNLP. Maestría en Educación Superior. Cátedra UNESCO. UPalermo. Tesis en elaboración. Investigadora/docente universitaria

La extensión universitaria es considerada como una de las tres funciones primordiales, junto con la docencia y la investigación, que desarrollan las instituciones universitarias. Nadie desconoce su innegable participación en las transformaciones sociales y su aporte a la formación de la cultura no sólo nacional, sino también regional e internacional.

Dicha función posibilita la creación y multiplicación de vínculos con la sociedad, que se exteriorizan en la transferencia de conocimientos a la comunidad en la que se encuentra situada la institución universitaria, donde también reflexiona, aprende y toma insumos que luego contribuyen a orientar la investigación y la docencia.

Este trabajo tiene como propósito expresar someramente las apreciaciones personales de la autora¹, sobre lo programado desde julio de 2002 y hasta marzo de 2006, relativas al desarrollo de la extensión universitaria desde un organismo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Luego de una breve conceptualización y consideraciones generales sobre la extensión, se realzarán, especialmente, aquellas cuestiones que se relacionan con la cultura.

Conceptualización

La extensión no se caracteriza por ofrecer un concepto uniforme, ella ha sido influenciada por los cambios sociales y tecnológicos; institucionales; locales, nacionales y regionales; por nombrar sólo algunos de los factores que participaron en su conceptualización.

Aproximadamente a partir del año 1800 se multiplicaron en Europa las demandas de conocimientos por parte de las asociaciones obreras y en 1871 por efecto de esta corriente, nace la *University extension* con el Profesor Stuart de la Universidad de Cambridge. Dicha iniciativa se implementó con el objetivo de «*extender el saber y el conocimiento que se elabora en la Universidad al pueblo que trabaja*»². Es un conocimiento que se transfiere sin

retroalimentación. Hoy por el contrario existe interacción entre la universidad y la comunidad.

Es de destacar que la extensión en la actualidad se encamina hacia una multiplicación de actividades y a ensanchar su alcance, ya no es suficiente que se transfiera, se prevenga, se capacite y se comunique, sino que es necesario que se aprenda, se reflexione y se trate de brindar respuestas útiles y eficaces para la sociedad.

Existe consenso generalizado en el sistema universitario argentino en considerarla como la transferencia de conocimientos que se generan y conservan en las instituciones universitarias a la sociedad, al medio en el que están insertas, allí se reflexiona, se aprende y se toman insumos que luego se vuelcan en la universidad, los cuales pueden reorientar a la investigación y la docencia.

Actores y destinatarios

Se consideran como **actores** de la extensión a extensionistas, investigadores, docentes y no docentes, alumnos, egresados, cada uno desde su ámbito.

Es **destinataria** de la citada función, toda la sociedad en su conjunto incluida la comunidad universitaria, con lo cual quedan involucrados por ejemplo: el sector socio cultural, socio comunitario, las instituciones del Estado, las organizaciones de la sociedad civil, los sectores carenciados y marginados, entre otros.

Reconocimiento legal

La Ley de Educación Superior N° 24.521 a través de varios artículos por ejemplo el 28, 29, 44 y 73 se refieren a la extensión, los cuales en su parte pertinente dicen:

«Artículo 28. Son funciones básicas de las instituciones universitarias:...c) Crear y difundir el conocimiento y la cultura en todas sus formas; e) Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al estado y a la comunidad».

«Artículo 29. Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones:...e) Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional;...».

«Artículo 44. Relativo a la evaluación y autoevaluación...»Las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional,...Abarcará las funciones de docencia, investigación y extensión,...

«Artículo 73. Referido a la conformación y funciones del Consejo Interuniversitario Nacional – CIN y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas – CRUP, en este sentido el inciso a) establece: «Coordinar los planes y actividades en materia académica, de investigación científica y de extensión entre las instituciones universitarias de sus respectivos ámbitos;...».

Por otra parte es menester expresar que es una función que está contemplada en todos los Estatutos Universitarios.

La Coordinación de Extensión Universitaria

Los objetivos y actividades que se generan en la Coordinación de Extensión Universitaria se programan en base a los ejes establecidos por la Secretaría de Políticas Universitarias – SPU, del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, entre ellos: **la calidad y la pertinencia.**

Con respecto al primer eje, **la calidad**, es oportuno recordar que la extensión universitaria a pesar del reconocimiento legal contemplado por la ley de Educación Superior N° 24.521 y los Estatutos Universitarios, aún no posee parámetros, criterios o indicadores comunes para ponderar su calidad. No obstante, hay universidades que cuentan con su propio sistema, por ejemplo: las Universidades Nacionales de La Plata, Litoral, Misiones, San Luis, Mar del Plata, Quilmes, entre otras.

En varios talleres organizados desde la Coordinación de Extensión – SPU, se ha considerado esta carencia y en la actualidad los/las Secretarios/as de Extensión de las Universidades Nacionales de Gestión Pública se hallan abocados a su diseño y formulación.

Ello ha impulsado a la Secretaría de Políticas Universitarias, a través de la Coordinación de Extensión, a establecer sus propios requisitos al momento de formalizar las convocatorias para la presentación de proyectos de extensión.

Es menester considerar con respecto al otro eje, es decir **la pertinencia**, el concepto concebido en la Conferencia Mundial de la Educación Superior convocada por la UNESCO, en París en el año 1998, en la que se la definió «*en el sentido de la adecuación entre lo que una sociedad demanda y los que las instituciones de la Educación Superior hacen*» (Guarga, Rafael/2005)³.

Desde esta perspectiva puede afirmarse que la pertinencia enfatiza sobre la relación de la educación superior con la sociedad, con la comunidad en la cual se encuentran situadas las instituciones, en este caso las universitarias. Aduce la importancia de la apertura y el fortalecimiento de los vínculos con el exterior circundante.

Las relatorías finales de la citada conferencia, ponderan la trascendencia para que las instituciones fundamenten sus estrategias en objetivos y necesidades de la respectiva sociedad para lo cual, entre otras circunstancias, habrán de contemplar el respeto por las culturas locales, la protección del medio ambiente y las demandas del mundo del trabajo. Asimismo, la obligación de democratizar el acceso a la educación superior para lo cual no se deberán realizar discriminaciones fundamentadas en cuestiones de raza, género, idioma, religión, incapacidades físicas o consideraciones económicas, sino el sólo mérito de sus aspirantes.

Objetivos

Se han señalado como objetivos del área para cumplimentar lo programado entre julio del año 2002 y marzo de 2006, los siguientes objetivos generales que a continuación se describen:

- Desarrollo y fortalecimiento de la función de extensión en las instituciones universitarias
- Trabajo conjunto y coordinado con organismos de la Administración Pública Nacional que faciliten la participación de las instituciones universitarias a través de la función de extensión
- Articular con áreas de la Secretaría de Políticas Universitarias que posibiliten otras alternativas de desarrollo para la extensión
- Fomentar acciones de colaboración y cooperación entre todas las instituciones universitarias
- Impulsar acciones tendientes a crear y multiplicar vínculos con las universidades y organismos educativos del Mercosur, de Latinoamérica y el Caribe y otros

Actividades

Someramente se describirán las actividades implementadas para dar cumplimiento a los objetivos precedentemente descriptos, en el punto 5.1.

- Convocatorias
- Capacitación
- Grupos de Trabajo
- Foros, talleres y jornadas
- Acciones conjuntas con otros organismos de la Administración Pública Nacional, Provincial y Municipal

Convocatorias

Es oportuno señalar que las convocatorias para la presentación de proyectos de extensión comprenden únicamente a las instituciones universitarias nacionales de gestión pública, con un plazo de ejecución de un año y con la obligación de presentar informes (avance a los 6 meses y final al cumplimiento del año) y rendiciones de cuenta.

El diseño y formulación con sus respectivos requisitos y guía de presentación, son preparados por la Coordinación de Extensión y luego sometidos a discusión y acuerdo con los/as evaluadores/as. Posteriormente se autoriza y formaliza mediante una resolución suscripta por el Secretario de Políticas Universitarias, quien además establece el monto a asignar.

Los requisitos han sido de exigencia paulatina, los primeros que corresponden a la convocatoria del año 2003 con impacto el 2004, fueron amplios y flexibles, orientados a contribuir a solucionar una situación social o socio cultural problemática o desarrollar un aspecto, tema o área de la cultura nacional. Por su parte la convocatoria del año 2004 estableció requisitos más particularizados, unos de naturaleza excluyente, otros necesarios y los de forma.

La primera de ellas se formalizó mediante Resolución SPU N° 97/03 del 23 de mayo de 2003, dirigida a dos ámbitos el social y el cultural y más allá de los objetivos que especificaba, la misma cumplió con el propósito de sensibilizar y obtener un diagnóstico aproximado sobre las actividades y los temas sociales y culturales que las universidades priorizaban.

En esta oportunidad se presentaron 36 universidades con un total de 312 proyectos, de los cuales 68 correspondían al ámbito cultural, 243 al social y 1 socio-cultural. La comisión constituida al efecto seleccionó 42 sociales, 41 culturales y 1 socio-cultural.

Los temas sobre los cuales versaron las propuestas culturales pueden agruparse de la siguiente manera: Museos y archivos; Identidad y memoria; Mejoramiento de la gestión cultural universitaria; Música; Teatro, danza, pintura y poesía; Publicación y documentación; Recuperación de la tradición indígena y rural; Talleres y actividades barriales; Café cultural, cine debate y relatos orales. Por ejemplo:

- Proyecto de rescate de técnicas alfareras indígenas e historia del arte precolombino (UNCa)
- Puesta en valor de obras musicales de autores argentinos (UNCu)
- Farmacopea nativa formoseña (UNaF)
- Proyecto de identificación cultural en manos de particulares (UNLPam)
- Recuperación de la memoria (UNLa)

- La música de nuestras Misiones Jesuíticas (UNaM)
- Relación universidad escuela rural y construcción cultural (UNSL)
- La recuperación de las memorias barriales: una forma de reafirmar la identidad y la cultura local (UNS)

La convocatoria 2004 con impacto en el año 2005 se formalizó mediante Resolución SPU N° 308/04 de fecha 26 de octubre de 2004. En ella se determinaron tres módulos: social, cultural y de integración regional. Los dos primeros presentaban líneas temáticas determinadas y el tercero, debía respetar las citadas líneas temáticas pero fomentaba la conformación de redes o mecanismos asociativos interinstitucionales y/o interuniversitarios.

Las líneas temáticas contempladas en el módulo cultural son las siguientes: Identidad y memoria; Instituciones culturales; Circuitos culturales; Medios de comunicación; Acceso a la información, a la cultura y al conocimiento; Comunidades originarias.

Aparecen en esta resolución, como se ha manifestado en el tercer párrafo del punto 5.2.1., requisitos que pueden caracterizarse como: esenciales o excluyentes para la aceptación o no de la propuesta; necesarios por cuanto si están ausentes o son incompletos, confusos o susceptibles de cualquiera otra observación pueden ser subsanados en todos los casos y continuar con la ejecución del proyecto. Los de forma se relacionan con el cumplimiento del formulario.

Son **requisitos esenciales o excluyentes**: Adecuación temática; Competencia funcional determinada por la función específica de extensión universitaria; Justificación teórica del proyecto; Adecuación instrumental del proyecto: la metodología a implementar debe guardar coherencia entre los objetivos seleccionados y los diferentes procedimientos y recursos que se emplearán para su logro; Integración de funciones: capacidad para articular la función de extensión con la investigación y la docencia de la institución universitaria y especificar los aportes que cada una ofrezca al cumplimiento del proyecto.

Los **requisitos necesarios** son: Conformación interdisciplinaria; Estimación de los productos o resultados esperados a la finalización del proyecto, estimados con relación a los objetivos planteados; Relevancia del proyecto; Sostenibilidad del proyecto para el caso que corresponda; Contraparte (especificar recursos que la institución universitaria aportará ya sea en personal, infraestructura, insumos u otros)

Se presentaron: 37 universidades con un total de 169 proyectos; 101 sociales, 54 culturales y 14 integración regional. Las comisiones constituidas al efecto seleccionaron 47, 39 y 8 respectivamente.

Ejemplos de proyectos seleccionados y que pertenecen al módulo cultural

- Puesta en valor del Museo Universitario de Arte – MUA (UNCu)
- Guías didácticas del Museo del Instituto de Geología y Minería, transferencia de conocimientos geológicos a las escuelas del interior (UNJu)
- Propuesta tecnológica de bajo costo de digitalización de dos colecciones de semanarios de Puerto San Julián (UNPa)
- Recuperación de la memoria de los talleres ferroviarios de Remedios de Escalada a la Universidad Nacional de Lanús (ampliación)
- La recuperación de las memorias barriales: una forma de reafirmar la identidad y la cultura local (UNS - ampliación)

Ejemplos de propuestas de integración regional relacionados con las líneas temáticas del módulo cultural

- Circuito cultural-turístico de las Misiones Jesuíticas (UNaM)
- Intercambio de actividades culturales entre universidades nacionales (UNSe)
- Consolidación de la estrategia de turismo cultural como factor de desarrollo local y regional. El Circuito Histórico de las Colonias Judías del centro de la Provincia de Entre Ríos (UTN/UADER)

Capacitación

A pedido de las mismas universidades y por los datos y el balance que se pudo tomar de la primera convocatoria para la presentación de proyectos de extensión, se organizaron **talleres** de capacitación en diferentes universidades, a cargo de especialistas de la Secretaría de Políticas Universitarias y de otros organismos de la Administración Pública Nacional. En este sentido se mencionan:

- Talleres para la elaboración de proyectos de extensión universitaria (Consortio UTN-LRja/Barceló, UNSa, UNaM, UNLPAM, UNER, UNSL, UNdeC)
- Seminario básico en Integración Regional –Mercosur (UNAM)
- Régimen jurídico de la preservación patrimonial (UNaM)

Grupos de Trabajos (GT)

A medida que se avanzó en el trabajo conjunto con las Secretarías de Extensión de las instituciones universitarias, la Coordinación de Extensión de la SPU, consideró oportuno conformar los siguientes Grupos de Trabajo para el tratamiento de temas específicos, con la modalidad de **talleres**:

- GT 1: Caracterización de la extensión
- GT 2: Articulación de la extensión con la investigación y la docencia
- GT 3: Asuntos sociales
- GT 4: Asuntos culturales
- GT 5: Observatorio
- GT 6: Integración regional

Sólo se mencionarán en esta oportunidad algunos de los temas tratados en el GT4:

- Necesidad de jerarquizar la extensión universitaria
- Rol de la cultura y su importancia en la transformación y contribución al desarrollo. Trabajar sobre tres ejes: Producción cultural, priorizar la producción de identidades y servicio de pertenencia
- Formación de redes
- Acreditación de las tareas de extensión
- Asistencia técnica previa a las convocatorias de proyectos de la SPU

Foros y jornadas

Los **foros** surgieron para fortalecer los mecanismos asociativos interuniversitarios e interinstitucionales. En ellos se generaron espacios para la reflexión,

el debate, el intercambio de experiencias y la búsqueda de puntos en común para desarrollar acuerdos programáticos.

Es de destacar que la preservación del patrimonio cultural, identidad y memoria, producciones culturales, artesanías, entre otros, han sido temas recurrentes en estos foros. Comenzaron en agosto del año 2005 y ellos son:

- La Secretaría de Cultura de la Nación organizó el Festival de las Tres Fronteras (Argentina, Brasil y Paraguay) y en ese marco se realizó el foro relativo al Circuito Internacional de las Misiones Jesuítico-Guaraníes. Participaron: la Coordinación de Extensión Universitaria de la SPU, la Universidad Nacional de Misiones, en particular la Secretaría General de Extensión que ha sido coorganizadora, la Universidad Nacional del Nordeste, Universidades de Brasil y Paraguay. Iguazú agosto de 2005

- La Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Salta, por iniciativa de la Coordinación de Extensión Universitaria de la SPU, organizó el Foro de Universidades en Zonas de Frontera (Argentina, Bolivia, Chile y Paraguay). El mismo tuvo lugar en la casa de la Cultura de la ciudad de San Ramón de la Nueva Orán – noviembre de 2005

- Se formalizó el Foro de Universidades de la Región ATACALAR (Argentina y Chile) por iniciativa de la Coordinación de Extensión Universitaria de la SPU y organizado por las Universidades Nacionales de Chilecito, de La Rioja, Tecnológica Nacional Facultad Regional La Rioja, el Instituto Universitario de Ciencias de la Salud «Fundación H.A.Barceló» sede La Rioja y participaron Instituciones Universitarias de Catamarca, Córdoba y Santiago del Estero por Argentina y el Rector de la Universidad de Atacama-Chile. La Rioja 11, 12 y 13 de mayo 2006

Se consideró esencial desde el inicio de las actividades de la Coordinación de Extensión, construir un espacio de acercamiento entre las universidades de todo el sistema universitario argentino y con ese propósito comenzaron las **Jornadas Nacionales**.

Se establecieron como objetivos de las mismas: desarrollar temas específicos de interés para la extensión, generar un espacio de reflexión y búsqueda de nuevas alternativas, fomentar acciones de colaboración y cooperación entre las instituciones universitarias nacionales de gestión estatal y privada.

Se ha contado con la participación de destacados académicos y especialistas al momento de las exposiciones, por cuanto las reflexiones, intercambio de opiniones y acuerdos se realizan mediante **talleres**. Al respecto se mencionan:

I Jornadas – Octubre 2002 – ME – Buenos Aires

II Jornadas – Octubre 2003 – MECyT– Buenos Aires

III Jornadas – Noviembre 2004- MECyT- Buenos Aires

IV Jornadas – Noviembre 2005 – UNCu – Mendoza

V Jornadas – 25, 26 y 27 de Octubre 2006 – UNSa – Salta (a realizar)

Acciones conjuntas con otros organismos de la Administración Pública Nacional

Se ha acordado un seminario que se repite anualmente todos los 31 de agosto y 1º de septiembre, denominado «Desarrollo Local y Economía Social desde la perspectiva de la integración regional. Aportes de las Universidades del MERCOSUR». Es organizado tripartitamente por la Subsecretaría de Relaciones Institucionales del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto, la Secretaría de Políticas Sociales y Desarrollo Humano del Ministerio de Desarrollo Social y la Secretaría

de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través de la Coordinación de Extensión Universitaria.

Han participado distintas Instituciones Universitarias y la Coordinación de extensión de la SPU, en programas liderados por la Secretaría de Cultura de la Nación: Camino Principal Andino – Qhapaq Ñan; Patagonia-Amazonia; Festival de la Tres Fronteras.

Reflexiones finales

Este trabajo como se ha expresado al inicio, refleja las apreciaciones personales de la autora, obtenidas a partir de sus tareas como Coordinadora de Extensión de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

El apoyo institucional, impulsado por la Secretaría de Políticas Universitarias, ha posibilitado contribuir al desarrollo de esta función, largamente olvidada como manifiestan los mismos responsables de las Secretarías o equivalentes de las distintas Instituciones Universitarias.

En este sentido pueden señalarse como ejemplo: las tareas de capacitación y las convocatorias para la presentación de proyectos de extensión, para lo cual se ha afectado personal profesional especializado, interno y externo y una partida presupuestaria específica.

Los talleres, foros y jornadas han sido espacios de acercamiento, reflexión, intercambio de conocimientos y experiencias que han permitido avanzar sobre temas determinados y asimismo han sido propicios para la búsqueda de nuevas alternativas y acuerdos para avanzar en el desarrollo de la extensión.

Desde lo personal le ha brindado nuevos conocimientos teóricos, experiencia, fortalecimiento de los vínculos con las Instituciones Universitarias, con miembros del Consejo Interuniversitario Nacional y del Consejo de Rectores de Universidades Privadas, con organismos de la administración pública nacional, provincial y municipal, Organizaciones de la Sociedad Civil y la sociedad misma, que indudablemente le han enriquecido humana y profesionalmente.

Notas

¹ Las opiniones que se vierten en este trabajo son de exclusiva responsabilidad de la autora y no comprometen al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

² FADER, Rosa María. Exposición brindada en las II Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria- MECyT- octubre de 2003

³ GUARGA, Rafael en «educación superior: ¿bien público o bien privado? Los debates sobre la internacionalización, desde los noventa a la actualidad». Editor Juan Carlos Pugliese – SPU- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la nación – Año 2005, pag.189

Bibliografía

-FADER, Rosa María. Exposición realizada en las II Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria- MECyT- octubre de 2003

-GUARGA, Rafael en «educación superior: ¿bien público o bien privado? Los debates sobre la internacionalización, desde los noventa a la actualidad». Editor Juan Carlos Pugliese – SPU- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación – Año 2005

-TAUBER, Fernando Alfredo. *«Reflexiones desde la extensión: un área de relación con la comunidad»*, en Universidad, Sociedad y Producción. Editor Juan Carlos Pugliese – SPU- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación- Año 2004

- **Documentos**

Ley de Educación Superior N° 24.521

Res. SPU N° 97/03

Res. SPU N° 308/04

Química entre el zapping televisivo y la lectura reflexiva de la imagen en la educación

Prof. Carlos Roque Marino

«No me queda sino interrogarle a los filósofos. Entré en la biblioteca, me perdí entre los anaqueles que se derrumbaban bajo las encuadernaciones de pergamino, seguí el orden alfabético de los alfabetos desaparecidos, subí y baje por corredores, escalerillas y puentes. En el más remoto gabinete de los papiros, en una nube de humo, se me aparecieron los ojos atontados de un adolescente tendido en una estera, que no quitaba de los labios una pipa de opio.

- ¿Donde esta el sabio? Pregunté- El fumador señaló fuera de la ventana. Era un jardín de juegos infantiles: los bolos, el columpio, la peonza. El filósofo estaba sentado en la hierba. Desde allí levantó los ojos hacia mí y me dijo: - Los signos forman la lengua, pero no la que crees conocer.»

«Las Ciudades Invisibles» Italo Calvino

«El niño crece en el absurdo, porque vive en dos mundos y ninguno de los dos lo ayudara a crecer»

Marshall Mc Luhan

Vivimos en una sociedad fragmentada por un zapping cibernético de constantes contradicciones; es así como nuestros niños y jóvenes crecen día a día, aumentando cada vez más su tiempo frente a las pantallas, siendo presas de un rompecabezas gigante. Por otro lado concurren a establecimientos educativos donde no se usa la TV de manera formativa.

Joan Ferrer se pregunta: **«Una escuela que no enseña a ver TV, ¿Para que mundo enseña?»**.

La sociedad se ha contagiado del zapping que hacemos en este aparato y vivimos en el permanentemente. La TV lo usa y lo ha intensificando, todo es un mensaje fragmentado, las noticias, los programas, ella misma en su conjunto y hasta en la publicidad. Abraham Moles lo denominó «la cultura del mosaico».

Esto también es parte de este rompecabezas de las Nuevas Tecnologías, en el que se crecen nuestros niños y jóvenes. Allí ellos tienen el primer conflicto de lectura, una lectura fragmentada, no lineal, discontinuada y arbitraria que los hace permanecer en un estado de excitación permanente. Porque no trabaja sobre lo reflexivo, sino sobre lo visceral y emotivo. Siempre se privilegia esto por encima de lo intelectual y racional.

«La hiperestimulación sensorial lleva a ofrecer una visión fragmentada y compartimentada de la realidad» dice Joan Ferrés

A éste cosmos se suma la contradicción hogareña, no TV, no computadora, por más que nos pese el universo juvenil es este, no podemos alejarlos del mismo, porque estamos alejándolos de la contemporaneidad social, de los ambientes por los cuales hoy nos comunicamos. A los medios y las Nuevas Tecnologías hay que dosificarlas, amaestrarlas, leerlas y que cumpla una función social, dentro de la familia, la sociedad y la escuela, no prohibirlas.

En el otro extremo pero dentro del mismo hemisferio está la **Educación** donde se perdió el espacio de la lectura, incorporando un puzzle de fotocopias que los aleja los educandos de los libros.

Desde hace años el abandono progresivo de las prácticas lectoras por parte de los jóvenes preocupa en todos los ámbitos y se encaran proyectos y programas para poder atenuar los efectos, pero, en el campo de las nuevas tecnologías se hace muy poco, dejando casi sistemáticamente de lado la alfabetización por medio de la imagen.

En la idea de la lectura como fenómeno social y cultural, la imagen constituye un código semi ignorado. Las nuevas generaciones, como queda dicho, consumen imágenes mientras la educación formal no se hace cargo del cultivo y desarrollo de esa capacidad, antes bien, considera que la imagen compite y atrofia la capacidad lectora. Un lector competente es el que puede leer diferentes códigos, disfrutar distintos textos y convertirse en un ser crítico de los constituyentes explícitos e implícitos de todos ellos.

La lectura crítica de los medios, de las nuevas tecnologías y una «química» que la vincule con la educación pueden llevarnos a aminorar la marcha de la mediocridad que nos propone este zapping cibernético, que destruye el acto reflexivo; ya que los poderes que manejan las emisoras, no se demoran en cautivar la audiencia con sus métodos intensivos de masificación, pese a ello, por mucho dolor que nos cause, muchos de nuestros niños aprenden más frente a una pantalla que en un aula.

«Las culturas se van configurando a partir del tipo de herramientas que privilegian, del tipo de instrumentos que convierten en prioritarios» Joan Ferrés

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación los medios audiovisuales ejercen en los niños y jóvenes una masiva atracción. Esto se ha incorporado, desde la práctica, como un poderoso recurso cultural- educativo-no formal. Es sabido que para que un niño se enfrente a la lectura y comprensión de textos escritos, se requiere el aprendizaje de la lecto-escritura, mientras no se considera que sea imprescindible su alfabetización en uno de los de los lenguajes mas utilizados en nuestra sociedad, el iconográfico.

Los proyectos en las instituciones educativas y culturales, por lo general hacen de los medios audiovisuales un recurso ilustrativo de lo pedagógico áulico o explotan solamente una faceta de los productos, ya que solamente incorporan como apoyatura didáctica para el abordaje de diversos temas o para difundir material de carácter artístico. Este uso a medias de los medios audiovisuales no hace más que ensanchar la brecha

entre el mundo intelectual y el cotidiano. Sin embargo, es un precepto sabido – pero no practicado- que la educación **a través** de las nuevas tecnologías, requiere ir acompañada de la educación **sobre** la mismas.

Formar receptores críticos de los medios audiovisuales, en las Nuevas Tecnologías, significa formar sujetos con capacidad de ejercer el derecho a la libertad de elección y de expresión, es decir; se trata de formar ciudadanos concientes, creativos y responsables. El perceptor crítico no se forma sólo por mantener un contacto persistente con mensajes de calidad, dado que la lectura es también un hábito y que la crítica es un bien que se adquiere en la medida que fomentamos el estadio reflexivo y aumentamos los saberes referidos al campo lingüístico y artístico de que se trate.

Debemos desarrollar proyectos que propongan el acercamiento a los lenguajes multimediáticos, no con el criterio de ser empleados como una ilustración o como un discurso académico, sino puestos al servicio de la comunidad como textos con entidad propia y una narrativa que proporciona puntos de referencia para la experiencia del vivir.

Partiendo de lo ficcional-comercial podemos incorporar a cada perceptor a una lectura comunitaria, partiendo del acto reflexivo-crítico con una formación basada en la fundamentación de sus pareceres. Desde esta perspectiva las NTIC son las herramientas de comunicación-educación-cultura actuales y los mensajes audiovisuales, que constituyen la parte sustantiva de ellas, forman individuos, definen temas y contenidos que son puntos de referencia de las discusiones cotidianas y producen valores, comportamientos y modelos de interacción social.

Desarrollando la lectura cotidiana de las NTIC incorporados a los gustos y culturas de niños, adolescentes y jóvenes, podemos abordar temáticas que nos permitan incorporar conocimientos que desarrollen la capacidad analítica y crítica de la comunidad.

Generando un accionar social y educativo, en relación al cual, el nivel iconográfico, sea un punto de partida para el desarrollo de saberes y un espacio reflexivo que tienda a formar sujetos críticos y creativos. Resulta necesario propiciar un espacio de debate, aportando elementos para enriquecer su accionar cotidiano, integrar áreas de conocimiento, formar en valores y generar otras actividades, comunitarias, sociales, culturales, populares, etc.

Muy lejos de querer dar recetas mágicas ante esta coyuntura, a sabiendas del estado en que se encuentra nuestra educación y la economía de la sociedad, los convoco a accionar reflexionando sobre en las palabras de Humberto Eco *«La civilización democrática se salvara únicamente si hace de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipótesis»*.

Nosotros como multiplicadores debemos enfrentar el desafío de saber transformar en oportunidad la realidad que se nos presenta como obstáculo, como dice Ferres *«en saber convertir en vacuna lo que podría ser veneno»*

Literatura infantil y juvenil. Universo de la palabra.

Norma Chillemi de Lucero

Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis
E-Mail: chillemi@unsl.edu.ar

El hombre, desde tiempos remotos, ha manifestado colectiva o individualmente y de modo sensible por medio de diversas configuraciones, sonidos, movimientos, colores y palabras sus más íntimas y profundas impresiones acerca de sus particulares creencias, sueños, fantasías, experiencias y conocimientos.

Estas múltiples formas de representación son los plurales lenguajes con los que ha plasmado, con la fuerza creadora de la imaginación y de los saberes, la búsqueda del sentido de su mundo y de su propia existencia.

Lenguajes que traspasan, en función a la compleja experiencia y a los rasgos personales y culturales de los creadores, el valor del significado convencional de la realidad objetiva para alcanzar, intencionalmente, el estado de símbolo en tanto implican una indirecta transformación, una ampliación cualitativamente fundamental de aquel valor referencial objetivo.

Dentro de este conjunto de lenguajes, el lenguaje verbal alcanza su máxima manifestación simbólica, de segunda realidad, de metarrepresentación según Alan Leslie (1987), en la creación de la ficcionalidad.

La complejidad que encierra esta función del lenguaje de creación de la ficcionalidad, se patentiza en los plurales debates que desde la antigüedad hasta nuestros días se han desarrollado desde variadas líneas de pensamiento y disciplinas.

En ese itinerario de discusión, Juan José Saer (1997) concibe a esta creación no como *artificio*, tampoco como *entretenimiento* o como una *reivindicación de lo falso*, debido a que, en su raíz, conviven de manera inevitable lo *empírico* y lo *imaginario*. Y es precisamente en esa fusión definitoria entre lo verdadero y lo falso –*tensión íntima y decisiva*– en la que el hombre encuentra el medio más apropiado para tratar sus relaciones con la realidad de un modo *no verificable*. Es decir, con valor de credibilidad, el que le permite elaborar la ilusión de verdad, de posibilidad, con la finalidad de alcanzar la comprensión de la realidad en la que está inmerso y la de sí mismo como sujeto colectivo e individual.

La capacidad de elaborar la ficción se inicia en los primeros años de vida, y es tan natural e inherente al ser humano como lo es la capacidad del lenguaje. De la unión de ambas, surge la posibilidad lingüística de la creación narrativa de acciones, personajes, y espacios. Creaciones simbólicas, siempre plurisignificativas, que reelaboran y transforman la realidad e introducen al ámbito de la imaginación.

Las raíces de este discurso, que abarca una pluralidad de especies las cuales conllevan la esencia de la narratividad, se hunden en un pasado inmemorial, y en la común y significativa oralidad de diferentes culturas. Narraciones en las que conviven elementos fantásticos, míticos, religiosos, históricos o seudohistóricos en torno a las cuales, la voz y el oído se unían, en un momento expresivo único, en la ficción creada por el arte y el oficio de la palabra convertida en símbolo, en metáfora siempre antigua y siempre nueva.

Aún hoy los narradores -dueños de esa palabra convocante- actualizan la herencia de los antiguos tiempos vocal-aurales, de aquellos otros narradores henchidos de sabiduría, de memoria y de experiencia, los que fueran acabadamente representados en las obras de Syria Poletti (1974, 1977) en la figura de *La Vieja del Extraño Oficio*, y en la del *Hablador* machiguenga del Amazonas de Mario Vargas Llosa (1987).

Aquellas narraciones que transitaban el tiempo y el espacio sólo por medio de la palabra oral, cada vez que se actualizaban significaban para el grupo humano comunitario no sólo esparcimiento, sino que también eran parte fundamental en la transmisión generacional y coetánea de su patrimonio espiritual e identidad cultural.

En esa transmisión, el discurso recurría a modos particulares de expresión para asegurar la retención memorística *mediante el placer* que los mismos causaban. De allí es que puede afirmarse, como lo señala Havelock (1996), que *la finalidad social y estética iban asociadas*. Y es precisamente esa forma discursiva social y estética, sobre la que en 1929 llamaran la atención Jakobson y Bogatyrov, caracterizándola como forma singular de creación constituida por reglas que le son propias. Modo lingüístico creativo que ha permitido la transmisión y la conservación en la memoria colectiva e individual de las composiciones tradicionales.

Las composiciones tradicionales en prosa son intangibles bienes culturales integrantes del conglomerado de los variados y fuertemente entretreídos fenómenos folklóricos, a los que Augusto Raúl Cortazar (1971) denominara, junto a las especies en verso, *folklore literario*. Bajo este concepto Cortazar ubica aquellas composiciones que nacieron, vivieron y se transmitieron en y por la palabra, ingresaron libremente al proceso de la tradicionalización y se dispersaron en versiones que conllevan la indeleble marca de todo bien que encuentra en la oralidad su modo de expresión: las variantes.

Con la invención de la escritura, estas versiones y variantes del folklore literario en prosa encontraron una segunda vía de transmisión paralela a la oral-aural. De ella existe un amplio y valioso espectro de recolecciones que las guardan fijadas en la letra impresa y, modernamente, en soportes sonoros y sonoro-visuales.

Acerca de cómo muchas de estas expresiones socioculturales que fueran compartidas inicialmente por adultos y niños por igual, se convirtieron en composiciones infantiles existen diversas hipótesis cuyo análisis crítico detallado excede el presente trabajo. En líneas generales, unas hablan de la pérdida de interés de los adultos y por ese motivo sólo se mantuvieron vigentes en el mundo infantil. Otras encuentran las causas en los cambios socioculturales que incidieron vigorosamente en los modos de vida. Por último, aquellas que toman en consideración la tarea de los recolectores que reelaboraron estas composiciones para adecuarlas a la infancia, es decir, teniendo en cuenta al receptor del texto tal como lo hicieran los hermanos Grimm en las ediciones de 1815 y 1819 de *Cuentos de niños y del hogar (Kinder und Hausmärchen)* sobre la primera publicación de 1812, con el objetivo explícito de servir como textos educativos.

Esta «adecuación» de una obra literaria «destinada a la infancia» ha marcado la historia de la literatura infantil, se ha manifestado en el extendido arco temporal que va desde la antigüedad hasta nuestro presente y ha sido condicionada por factores derivados de la concepción de niñez sustentada desde variados campos del conocimiento como la

filosofía, la pedagogía, la psicología, la sociología o por razones históricas, culturales, políticas, editoriales.

Luego de aquellas dos ediciones de la obra de los Grimm, en 1825 se conoce una tercera con el nombre de *Edición Infantil*. La importancia de esta publicación reside en las nuevas adaptaciones introducidas.

Por un lado, en la estructura de los cuentos, llevándola a la simplicidad de los típicos momentos de la denominada *intriga típica* en la que la lucha entre fuerzas negativas y fuerzas positivas siempre se resuelve con la victoria de éstas sobre aquellas. Esquema axiomático recreado una y mil veces en la literatura infantil y juvenil. Antiguo molde en el que se han fraguado las más diversas historias. Forma que ninguna interpretación agota ya que es un mecanismo abierto de generación de infinitos y fecundos sentidos. Muestra de ello, es el metafórico manifiesto de Syria Poletti en *El Rey que Prohibió los Globos*, obra en la que la autora plantea la insoslayable condición que debe existir sine qua non para la creación estética como hecho de expresión de la propia experiencia del ser y del conocer: la libertad. O la moderna reformulación simbólica que realiza Sandra Siemens del mito griego sobre el minotauro, en *El Minotauro y las Mariposas*. Obra en la que, al equilibrio logrado entre el acontecimiento y la creación de los personajes, se suman las delicadas «pinceladas» con las que la autora los sitúa en la actualidad cultural.

Por el otro, en el estilo, intensificando los modos discursivos orientados a remarcar las funciones de la comunicación narrativa, provenientes de la composición misma de la oralidad narrativa,. Tales son los recursos, por ejemplo, de las reiteraciones lingüísticas o de acontecimiento, o las fórmulas de comienzo: *Érase una vez*, *Había una vez*, y de cierre: *Y fueron felices y comieron perdices*. Éstas últimas enmarcan a las narraciones oficiando de «telón» del «espectáculo» que sumerge y atrapa al oyente/lector en el libre juego de la imaginación, instaurado por el plurisignificativo universo de la palabra. Lenguaje formulaico tradicional que vive aún hoy en una multiplicidad de variantes, recogidas en innumerables obras autorales.

Parangones de ese «telón» formulaico que abre la puerta a la imaginación, al deleite de sumergirse en los mundos del mito, de lo maravilloso, de la historia, de la leyenda son las funciones que cumplen el ropero en *El león, la bruja y el ropero*, primer tomo de *Las Crónicas de Narnia* de Clive Staples Lewis, y el libro que lee Bastian en la *La Historia Interminable* de Michael Ende. Ambos son metáforas de la capacidad y fuerza convocante que encierra la palabra cuando deviene en arte, en símbolo mediador entre el hombre y el mundo que es, en definitiva, la substancial aceptación del Otro y de sí mismo.

Éstas y otras transformaciones y reelaboraciones de los textos engendrados por y en la palabra oral constituyen el rasgo distintivo que ha posibilitado su extraordinaria vitalidad a través del tiempo.

Pero también ponen en evidencia, una vez más, uno de los esenciales aspectos sobre las estrechas relaciones que han existido siempre entre las composiciones infantiles y juveniles folklóricas narrativas y las autorales. Me refiero concretamente a la recreación del estilo y de los elementos estructurales de la narrativa folklórica por parte de autores identificables. Estas recreaciones se despliegan a través de un abanico de matices que abarcan desde la máxima semejanza con los textos tradicionales hasta la interpretación y expresión de esas manifestaciones con la mayor originalidad individual.

La consideración de este rango de obras remite al concepto propuesto por Carlos Vega (1944) de *proyección*, y posteriormente retomado por Cortazar en su noción de *proyección folklórica*, la que comprende, según lo expresa el autor, toda:

...obra de autores determinados o determinables que procuran imitar, reproducir, interpretar, evocar o estilizar las manifestaciones tradicionales...de modo tal que reflejan, en el plano de la creación individual, tanto el espíritu como la forma de la expresión folklórica.

Los modelos de esta índole de obras literarias son cuantiosos y universales.

Con la finalidad de ejemplificarlos, he seleccionado algunas obras que se enmarcan en el criterio de *proyecciones directas y con continuidad funcional* de Olga Fernández Latour de Botas (1969). Es decir, aquellas obras consideradas como *proyecciones folklóricas*, que se realizan de un modo literario tradicional a otro modo, también literario, pero autoral.

Este hecho nos permite observar en ellas algunas de las posibles reelaboraciones de los elementos esenciales de la narratividad maravillosa.

Morfológicamente, todas adoptan el esquema estructural del cuento citado anteriormente –la *intriga típica*–; responden a las leyes expuestas por Axel Olrik (1992) y asumen las categorías y funciones de los personajes formuladas por Vladimir Propp (1981) surgidas de sus estudios sobre la cuentística folklórica.

En particular, el estilo narrativo difiere entre ellas. Para ello me remito a la conocida *Historia de una princesa, su papá y el príncipe Kinoto Fukasuka* de María Elena Walsh y a *Las plumas del dragón* de Arnica Esterl. La diferencia entre ambos relatos maravillosos se asienta en los rasgos que caracterizan el estilo adoptado. En la primera, la personalidad artística de la autora le imprime al texto su propio sello estilístico, al que no le son extraños los juegos lingüísticos. En esta ocasión, recurre al juego de la jerigonza como forma de reproducir la lengua japonesa. Recurso que no es ajeno a los niños, ya que suele funcionar entre ellos como «código acotado». En cambio, en la obra de Arnica Esterl, la autora reproduce, de manera más o menos fiel, el estilo narrativo tradicional oral.

Respecto a los cambios en la funciones de los personajes, un excelente ejemplo, que se evidencia desde el título, es *Lobo Rojo y Caperucita Feroz* de Elsa Isabel Bornemann. Original recreación de la célebre versión de *Caperucita Roja* en la que, además, la autora introduce valores y problemáticas actuales, proyectando el acontecimiento en un aquí y un ahora presentes. Otra muestra es *Princesa, mago, dragón y caballero* de Ana María Shua. En este cuento el héroe –el Caballero Arnulfo de Kálík–, debe liberar a la Princesa Ermengarda cautiva del Dragón –el antagonista– y casarse con ella. La última de las tres pruebas a superar para lograrlo, es la lucha entre ambos. En ella el Dragón resulta vencido, y la Princesa, entre llantos, se arroja sobre su captor moribundo y trata de revivirlo con sus amorosos besos. Narración desenfadada en la que campea la fina ironía crítica de la autora acerca de la misma estructura cuentística; el diálogo con los lectores situados en un espacio y un tiempo contemporáneo, y la subversión del desenlace convencional tradicional.

Por último, mencionaré la fusión de cuentos en una sola narración, como sucede en *La Princesa y el Pirata* de Alfredo Gómez Cerdá. En ella, frente a la ventana de la princesa Filomena desfilan el príncipe Valiente, los príncipes de Blanca Nieves, de Cenicienta y de la Bella Durmiente. Todos se prendan de Filomena, pero deben continuar su camino y cumplir con la misión que los cuentos tradicionales les confirieron. Finalmente, llega un viejo, sucio y maltrecho Pirata y la Princesa encuentra su destino fuera del esquema tradicional: se une a un personaje no previsible en la narrativa tradicional. Por otra parte, la finalidad de la unión entre ambos no es la boda, sino la de recorrer y contar los mares del mundo. Es decir, que al igual que en el cuento de Shua, aquí la autora cuestiona desde la literatura el mismo sistema literario arquetípico.

Los ejemplos citados ejercen de nuevas y semióticamente complejas creaciones simbólicas del material literario folklórico, desde la propia visión y experiencia de vida de los autores.

Esencialmente sirven como referencias de la singular originalidad con la que diversos aspectos del folklore literario permiten ser reelaborados, y cómo la ficción infantil y juvenil engendrada en y por la palabra, es un cosmos en el que se re-delinea la realidad objetiva enriqueciéndola.

Transparentan el oficio de la palabra hacedora de universos ficcionales dialógicos, en los que la oralidad tradicional aún se mantiene viva, revitalizándose una y otra vez.

Bibliografía

- Borneman, E. I. (1991) «*Lobo rojo y Caperucita Feroz*», Buenos Aires, Editorial El Ateneo.
- Cortazar, R. A. (1971) «*Folklore y Literatura*», Buenos Aires, Eudeba Editorial Universitaria.
- Ende, M. (1988) «*La historia interminable*», Madrid, Alfaguara.
- Esterl, A. (2001) «*Las plumas del dragón*», México, D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Fernández Latour de Botas, O. (1969) «*Folklore y Poesía Argentina*», Buenos Aires, Editorial Guadalupe.
- Gómez Cerdá, A. (1995) «*La Princesa y el Pirata*», Colombia, Fondo de Cultura Económica.
- Havelock, E. A. (1996) «*La musa aprende a escribir*», Barcelona, Paidós Ibérica, S. A.
- Leslie, A. (1987) «Pretense and representation: the origins of 'theory of mind'», en *Psychological Review*, 94.
- Lewis, C. S. (2004) «*El León, La Bruja y El Roperero*», Buenos Aires, Editorial Andrés Bello Argentina S. A.
- Orlík, A. «*Principles for Oral Narrative Research*», R Wolf and J. Jensen, Bloomington and Indianapolis.
- Poletti, S. (1974, 3ra. ed.) «*Extraño Oficio*», Buenos Aires, Editorial Losada.
- Poletti, S. (1977) «*Taller de Imaginería*», Buenos Aires, Editorial Losada.
- Propp, V. (1981) «*Morfología del Cuento*», Madrid, Editorial Fundamentos.
- Saer, J. J. (2004) «*El concepto de ficción*», Buenos Aires, Editorial Seix Barral.
- Shua, A. M. (1994) «*Princesa, mago, dragón y caballero*», Buenos Aires, Alfaguara.
- Siemens, S. (1993) «El minotauro y las mariposas», en *De unicornios e hipogrifos*, Buenos Aires, Primera Sudamericana, Colección Pan Flauta.
- Vargas Llosa, M. (1987) «*El hablador*», Barcelona, Editorial Seix Barral.
- Vega, C. (1944) «*Panorama de la música popular argentina; con un ensayo sobre la ciencia del folklore*», Buenos Aires, Editorial Losada.
- Walsh, M. E. (2004) «Historia de una princesa, su papá y el príncipe Kinoto Fukasuka», en ¡*Cuánto cuento!*, Buenos Aires, Alfaguara.

Cine en Argentina, cine en San Luis. Profesión, oficio, arte

Susana Fernández

Universidad Nacional de San Luis
Argentina

El cine es el arte o la disciplina más fascinante del siglo pasado. De hecho es el arte más representativo del siglo XX. Es también un oficio complejo. Aglutina una diversidad de profesiones, oficios y especialidades que lo hacen extremadamente heterogéneo. Durante un rodaje se constituye una especie de comunidad de hombres y mujeres poniendo todo de cada uno en su rol. De esta forma conviven: directores, guionistas, técnicos, y artistas de disciplinas diversas (músicos, escritores, artistas plásticos, etc.); abogados, contadores, cocineros.

Desde el año 2001 en San Luis se viene implementando la Ley de Cine (San Luis Cine) que financia la producción cinematográfica.

Para abordar este fenómeno complejo y con tantas entradas, en las Jornadas de Arte, Educación y Comunicación se generó un espacio para la reflexión cinematográfica, con la presencia de panelistas del medio local: Maximiliano Laina, realizador egresado del ENERC, José Luis Rosas egresado de Imagen y Sonido de la UBA y César Albarracín, actor coprotagonista de la multipremiada «Iluminados por el Fuego» y actualmente, también él director de cine.

Las imágenes propias

Se puede hablar de una independencia pero de imágenes, o sea ser productores y no sólo consumidores de imágenes producidas en otro lado. De historias que reflejen, representen o pongan en cuestión la cultura del lugar, o sea historias que hablen de nosotros y desde nosotros.

Esto muchas veces es difícil de conseguir en la práctica por las complejidades del propio medio cinematográfico, cuestiones económicas y en nuestro país, además, por una tradición centralista. Hay una fuerte gravitación que históricamente cuenta desde y para Buenos Aires. En los últimos años han comenzado a haber expresiones que demuestran que hay directores talentosos en el interior, con miradas interesantes hacia un país de una diversidad extraordinaria.¹

En ese sentido, José Luis Rosas, reivindicó la posibilidad de que los jóvenes puedan animarse a contar sus propias historias, y las maneras más sencillas de comenzar en un oficio nada sencillo. Por ejemplo aprovechando la existencia de una gran cantidad de concursos y festivales que hacen de éste, un momento muy propicio para los cortometrajes. «Incluso hay concursos de videos de teléfono celular».

Desde haces unos años tanto Maximiliano Laina como José Luis Rosas vienen realizando documentales que ellos han definido como un género: «documentales de gauchos». Entre sus realizaciones se encuentran «La vuelta de un gaucho libre», «Cuadreras», y en preparación «Cuatrero» de Maximiliano Laina. Descubriendo un mundo diferente al de la ciudad, con códigos y costumbres propias. «Comenzamos a aprender de la forma de ser de la gente de campo, a ser nosotros un poco así también. El valor de la palabra, la amistad, por ejemplo».

Dice Sydney Pollack: «Hay dos tipos de cineastas: los que saben y conocen una verdad que quieren comunicar al mundo y los que no están muy seguros de que respuesta tiene algo y hacen una película como medio para tratar de averiguarlo.»

«De los dos tipos expuestos por Pollack, yo me identifico con el último»-explica Maximiliano Laina- «Así es que inicio en San Luis una etapa en la que me intereso más por el documental que por la ficción. Para aprender sobre realidades y personas diferentes a lo que yo conocía. Por ejemplo, para poder hacer una ficción sobre costumbres rurales, comienzo a interrogar ese mundo a través del documental. Pero que sucede en ese momento? La gente que voy a registrar para el documental actúa. La cámara me permite un recorte de la realidad que me posibilita transmitir diferentes mensajes y al espectador interpretar diferentes lecturas. A través del montaje, cuento una historia que construyo a partir de un guión que escribo. Tal cuál como si fuera una ficción, casi lo mismo; con estructura dramática, personajes, conflicto, hasta puesta de cámara y puesta de luces si se quiere (muy básicas e improvisadas pero puestas al fin)».

A continuación cita al brasilero Eduardo Coutinho, uno de los grandes documentalistas del continente: «El cine documental no puede decir «las cosas son así». Lo que puede decir es «este encuentro se ha producido». Ese encuentro donde no se debe escamotear la diferencia, al contrario. Basada en esa diferencia se construye una igualdad que es utópica y provisoria, pero esencial. El otro no es superior ni inferior; es un habito muy cristiano decir: Tú, indio, tú pobre, eres maravilloso. No es eso. Hay un saber que él me puede dar, que yo no tengo, que es su vida, su cotidiano, y yo tengo algo para darle que es hacer de eso una película donde lo respete. El problema es crear un espacio, lo más libre posible, para que él construya su retrato, su personaje. En esa dicotomía entre real e imaginario se produce una cosa que no tiene interés si es verdadera o no. Cuando una mujer en la favela cuenta la muerte de un hermano, lo cuenta con las emociones que tiene en ese encuentro: no hablará nunca igual antes o después, lo ha dicho para mí de una determinada manera y como no lo va a decir igual si la TV Globo va allá. Y como se emociona mucho después de narrar esa tragedia, dice «¿Estuve bien? No quería terminar así, llorando.» Como si se tratara de una actriz. En el momento de más extrema emoción le interesaba si había quedado bien. Es fantástico.»

José Luis Rosas admite que» El documental permite experimentar y aprender a contar historias por un lado y a conocer el comportamiento de las personas por el otro. Y eso es fundamental para poder hacer cine.»

Del documental a la ficción

El documental va a buscar algo que ya existe en la realidad, la ficción tal como la conocemos, requiere de una infraestructura y una planificación importante. Hay que «poner en escena» una realidad que no existe previamente, o por lo menos crear gran parte de ella.

Es por eso que hacer una película como «Iluminados por el fuego» que relata un argumento dentro de la guerra de las Malvinas, es un gran desafío a la hora de «poner en escena» un hecho real de nuestra historia.

César Albarracín fue uno de los co-protagonistas de la película que ganó el premio Goya a la Mejor Película Extranjera de habla hispana, el premio a la mejor película en el certamen de La Habana (Cuba), y el premio especial del jurado del Festival de San Sebastián (España).

La película se filmó en locaciones de Buenos Aires, el sur argentino y en San Luis.² César Albarracín recuperó lo que fue la experiencia de trabajar en una producción tan grande. Una de las secuencias principales, un ataque nocturno se filmó en el Valle de Pancanta en condiciones muy duras, ya que se rodó de noche durante el invierno. En la escena participaron cientos de extras de la provincia con un gran despliegue de maquillaje y efectos especiales (bombas, heridos, ráfagas de metrallicas etc.).

Relata César Albarracín que fue un período de mucho compromiso con el personaje que interpretó. El mayor desafío de su trabajo actoral fue personificar a un chico correntino, siendo él de Villa Mercedes, San Luis, tuvo que sacar el acento sin que sea forzado o estereotipado y hacerlo natural. «Los acentos son muy complicados, aunque parezca tan sencillo». A tal punto lo logró que muchos piensan aún que es correntino. Y sin embargo él se concentró mucho más en la simpatía y la nobleza del personaje que además «debía manejar una sutil cuerda de humor en momentos durísimos» y «eso le daba mucha humanidad al personaje».

Durante el rodaje se dan situaciones fuera de lo común, por ejemplo: «los actores y extras que estaban maquillados durante todo el día con heridas, ensangrentados, y después los ves almorzando tranquilamente».

Toda esta experiencia con el cine «que es un viaje de ida» lo llevó a realizar su ópera prima, un largometraje hecho con mucho esfuerzo, con bajo presupuesto, cuya historia transcurre en una villa miseria. Ha sido filmada en Villa Mercedes y en el rol protagónico está Nicolás Pauls. Esperamos el estreno de «Miserias» que en este momento está en posproducción.

Notas

¹ «La ciénaga» de Lucrecia Martel (salteña) no sólo es una de las mejores películas de los últimos tiempos, filmada en Salta, con una mirada profunda en lo particular de la sociedad salteña, sin caer en el costumbrismo.

² La relación de ésta película con San Luis es curiosa, ya que Tristán Bauer estaba trabajando en el libro del autor puntano, Gustavo Romero Borri, desde antes de la ley de cine.

CAPITULO 5

Educación y comunicación. Una experiencia de trabajo mediante la creación de un canal televisivo en la provincia de Chiloé - Chile ¹

M^a Silvia Baldivieso Hernández

Oscar Ariel Garrido Álvarez

Universidad de Los Lagos

Introducción

Los proyectos educativos orientados al desarrollo local, permiten incorporar al curriculum escolar conocimientos y prácticas emergidas desde la comunidad educativa y zonas aledañas o de influencia de la institución, contribuyendo al diseño de políticas educativas institucionales, y eventualmente interinstitucionales, conforme se definan proyectos políticos que trasciendan el espacio en el cual se originan.

El presente artículo recoge una experiencia de proyecto educativo diseñado a partir de necesidades de la comunidad, específicamente en el ámbito de la comunicación, que se constituyen en oportunidades educativas. El mismo ha sido relevado, por el Programa de Ciudadanía y Gestión Local²² El Programa de Ciudadanía y Gestión Local, implementado por la Fundación Nacional para la Superación de la Pobreza y el Instituto de Políticas Públicas de la Universidad de Chile, con auspicio de la Fundación FORD, se inició en 1999 y forma parte de un programa internacional que se desarrolla paralelamente en Estados Unidos, Filipinas, Brasil y más recientemente en Sudáfrica y Perú. El programa busca estimular y promover el desarrollo de iniciativas innovadoras en el establecimiento de vínculos entre sociedad civil y el sector público a nivel local. Actualmente se ha incorporado como línea de trabajo en el Centro de Estudios Universitarios de la Universidad de Los Lagos, a partir de una Alianza Estratégica con esta dicha institución como experiencia modelo en Chile por considerarse innovadora en participación y ciudadanía en el ámbito educación.

Seguidamente se presenta la experiencia de la Escuela De Aquelarre En La Comuna de Quemchi, Provincia de Chiloé, Chile tomando como base aspectos destacados en el momento de su premiación por Garrido (2001), y se reflexiona sobre los elementos y estrategias que subyacen en el proceso de transformación de la escuela en actor relevante para el fomento de la participación, construcción de sujeto y desarrollo de ciudadanía en los espacios locales.

Descripción de la experiencia de la escuela de aguelarre

Contexto en que se desarrolla el proyecto educativo

La experiencia se desarrolla en la comuna de Quemchi en la provincia de Chiloé, comuna con una población de 8.011 habitantes.

La población escolar de la comuna es de 1.119 alumnos, distribuidos 932 en el área rural en 27 colegios, y 187 en el área urbana, con la existencia de un establecimiento educacional.³

El proyecto se implementa, específicamente en la Escuela Rural de Aquelarre de Quicaví, localidad ubicada a 28 Km. al sudeste de la comuna de Quemchi. Responde a un trabajo conjunto de docentes y alumnos de edad escolar que cursan primero a octavo año básico, procedentes de las islas de Chauques y Butachauques, de los sectores Cheniao, Voigue, Mechuque, Añihue, Tac, Maluco, Coneb, Metahue, Aulin, San José y Nayahue⁴. La mayoría de los niños permanecen en el internado del colegio de lunes a domingo. Viajan a sus hogares aproximadamente cada 45 a 60 días. También asisten al colegio alumnos de sectores aledaños al establecimiento como Montemar, Chaurahué, Los Molinos, Colo y de la Isla de Caucahue. Todas estas localidades son de difícil acceso y aislamiento geográfico, y generalmente en el período invernal, quedan aislados de los centros urbanos.

La Escuela Rural Aquelarre durante los años 1993 y 1994 formó parte de las escuelas del programa P- 900⁵, siendo una de las escuelas más pobres de la provincia de Chiloé.

En cuanto al entorno socio económico y cultural de la escuela, se observan condiciones de pobreza extrema. La actividad económica del sector se centra en la pesca artesanal y la actividad agrícola. Dentro de las tradiciones culturales del sector cobran especial relevancia los misterios relacionados con los mitos⁶ tradicionales de la isla de Chiloé y, particularmente, con la existencia de hechicerías y brujos.

En relación al número de alumnos, la matrícula de la Escuela de Quicaví se ha mantenido con un leve ascenso, a diferencia de lo que ocurre en otros establecimientos educacionales de la comuna.

En el año 2006 la escuela cuenta recibe a 145 estudiantes (83 de sexo masculino y 62 de sexo femenino).

Los resultados SIMCE⁷ obtenidos en los octavos años básicos durante los últimos años han aumentado en las áreas de habilidades lingüísticas y matemáticas.

Caracterización del proyecto educativo

En 1995 el equipo de profesores detectó que una de las principales dificultades de los estudiantes era la expresión oral y escrita, de allí que como alternativa de solución surge el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME)⁸, denominado «TVE8: Televisión Alternativa Comunitaria»,

Así en 1996 con financiamiento del MINEDUC se definieron los siguientes objetivos.

- Producir y transmitir programas de televisión local con la participación libre, abierta y espontánea de todos los agentes comunitarios.
- Contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los miembros de la comunidad y propiciar la creación de espacios destinados a la capacitación en las distintas áreas del quehacer económico y productivo.
- Impulsar la creación de redes de comunicación e intercambio de experiencias culturales y educativas entre los diferentes agentes comunitarios.

- Desarrollar nuevas instancias de participación e integración de las familias e instituciones de la comunidad a través de la televisión alternativa.

Cada uno de los objetivos contenidos en el proyecto materializa también el propósito de descentralizar la gestión escolar sostenido por el Estado.

En términos generales la propuesta educativa procura aumentar la calidad de enseñanza en términos de pertinencia cultural y significatividad personal, lo cual supone el desarrollo de estrategias de adaptación del currículum oficial a las características y necesidades del entorno.

Adaptación de contenidos y estrategias de enseñanza y de aprendizaje

En la primera etapa de desarrollo el proyecto creó un circuito de televisión cerrada, donde se producían y editaban videos educativos con apoyo de profesores y alumnos, integrando las distintas áreas disciplinarias. Estos videos pasaban a formar parte de los recursos didácticos de la institución y se utilizaban en las diferentes asignaturas como material de trabajo educativo.

Posteriormente, con apoyo de otras fuentes de financiamiento como MINEDUC, (Proyecto de Mejoramiento Educativo y Proyectos del Fondo de Apoyo a las Artes y la Lectura), Fundación Andes; Departamento de Administración Educacional de Quemchi y la Empresa de Cultivos Marinos de Chiloé, se creó un circuito de televisión abierta con una cobertura, radio de acción, de 18 km, y se abocaron a la preparación de programas dirigidos a la comunidad, que desarrollan los contenidos curriculares (proceso de preparación y empleo en el aula), promueven instancias de acercamiento y comunicación entre los alumnos y sus familias, y brindan un servicio informativo y de promoción cultural a la comunidad en general.

Por las características del transmisor de TV y la antena de transmisión, el canal es sintonizado por la totalidad de la población de Quicaví, la mayoría de los habitantes de las Islas Chauques, Butachauques y sectores aledaños a la escuela, como San Antonio de Colo, alcanzando una cobertura de 1.200 personas. La modalidad de transmisión es por aire a través del sistema VHS con una potencia de 10 Watts.

El proyecto es de responsabilidad corporativa, la que es organizada y gestionada a través de un trabajo colaborativo donde participa la dirección del colegio, los profesores y los alumnos. En la etapa de planificación participan también agentes comunitarios como dirigentes, ex –alumnos, padres y apoderados.

El proyecto educativo en sí, determina sus propios objetivos y contenidos educativos hacia los agentes intermedios y de base de la vida comunitaria, y al mismo tiempo contribuye a imprimir en el currículum de la escuela el sello vivo de los rasgos y motivaciones culturales de su entorno, lo que permite hacer converger más fácilmente las voluntades alrededor de los valores básicos compartidos que, por ser parte de la tradición común impregnan en cada uno de los planes y programas de estudio.

El conjunto de programas se orientan hacia un proceso educativo que se relaciona con el protagonismo de los actores sociales, con el establecimiento de instancias y espacios que permiten la negociación de intereses de grupos y personas, dando libertad a los actores educativos de decidir el currículum, y conjugar los valores y contenidos de sus propios proyectos de vida.

Las transmisiones de TVE8 se emiten de lunes a viernes en un horario de 14:30 a 16:30 horas con programación propia, incluyendo una programación envasada que se extiende hasta las 23:00 hrs. La mayoría de los contenidos atienden los intereses e inquietudes de los actores de la escuela y la comunidad.

Los programas de producción institucional TVE8 que se emiten de lunes a viernes son los siguientes:

- **La Movida Latino Tropical.**

Programa dedicado a la gente de la comunidad. Se transmiten videos musicales, saludos de cumpleaños, onomásticos y noticias relevantes de nivel local y comunal.

- **Aprendiendo con TVE8.**

Programa cultural, sustentado en videos didácticos de alto contenido educativo, donde se realzan aspectos de la cotidianidad, los que revisten gran interés para los televidentes por los temas que desarrollan y la metodología empleada, se destacan los concursos de conocimiento en relación con los contenidos de los videos presentados.

- **Nosotros los chilotes.**

Programa dedicado a valorar las tradiciones culturales de la zona y al fortalecimiento de la identidad cultural. Los temas abordados están relacionados con la localidad de Quicaví y sus alrededores.

Las personas interesadas y las organizaciones expresan sus experiencias, vivencias y actividades. Se realizan entrevistas, se da espacio a cultores folklóricos para mostrar su trabajo, se dan a conocer diferentes manifestaciones religiosas, festividades, avisos de utilidad pública, etc.

- **Alto Voltaje**

Programa misceláneo de carácter juvenil. Su estructuración está compuesta por un ranking musical determinado por los propios jóvenes a través de la realización de votaciones depositadas en el buzón del programa.

El programa consta de un concurso de conocimiento sobre temáticas sugeridas por los jóvenes, entrevistas, saludos y personajes incógnitos. Contempla espacios abiertos para que las diferentes manifestaciones artístico-culturales puedan ser presentadas a la comunidad.

- **Nuestra Memoria**

Programa dedicado a mostrar la historia de TVE8, los trabajos realizados durante los 5 años de vida del canal. Su programación se basa especialmente en el recuerdo y como una manera de mostrar a los nuevos alumnos y a la comunidad, la evolución del canal y el compromiso de los agentes involucrados.

Desde un punto de vista metodológico, los docentes desarrollan estrategias de trabajo que promueven el aprendizaje cooperativo y la organización de los estudiantes en pequeños grupos

Un aspecto importante de la experiencia, es la distribución de roles y funciones, al interior del proyecto. La responsabilidad es compartida por la comunidad escolar, destaca en ella la preparación de guiones (equipo docente y alumnos), la planificación de contenidos (profesores-alumnos), el desarrollo de investigaciones con apoyo de la comunidad (profesores-alumnos), la realización de reportajes (alumnos-agentes de la localidad), grabaciones y filmaciones (alumnos), edición de los videos (alumnos-profesores), y la preparación de pautas y animaciones de los programas (profesores y alumnos). El modelo de gestión empleado por el equipo de profesores revela la opción por participar generar comunidades de aprendizaje. Todos los participantes tienen la misma posibilidad para expresar su voz, la participación y el diálogo son la base del proceso y se desarrolla en un plano horizontal.

Los profesores generan formas de trabajo apropiadas para que todos los alumnos aprendan, proponen actividades que sean accesibles a los distintos tipos de destrezas e inteligencias de los estudiantes y consideran las necesidades de crecimiento personal de los alumnos, confían ellos y respetan las diferentes formas de aprender (Solar 1998). Como fruto del trabajo destaca la producción audiovisual (diseño de videos educativos:

argumentales, documentales y reportajes); producción de videocassetes con material audiovisual desarrollo de programas de televisión, orientados a la comunidad en general; y grabaciones de eventos artísticos y culturales, dentro y fuera de la provincia de Chiloé.

En esta experiencia, es donde los alumnos asumen una posición crítica respecto de su aprendizaje y desarrollan competencias cognitivas, afectivas, y valóricas, que les permitirán enfrentar los desafíos de la sociedad en la que les corresponde vivir y, al mismo tiempo, ayudar a su transformación.

En relación a las responsabilidades formativas, los alumnos de séptimo y octavo año son los encargados del proceso de producción y edición de los espacios televisivos, quienes junto a los profesores transfieren esta experiencia a los alumnos de sexto básico, ya que ellos posteriormente les reemplazarán una vez que egresen del establecimiento. En esta experiencia, los alumnos se constituyen también en docentes al compartir su conocimiento y las habilidades y destrezas adquiridas en su proceso formativo.

Por otra parte, todos los alumnos de la escuela participan de un conjunto de talleres extraprogramáticos preparatorios para su inserción en el proyecto de televisión, entre ellos destacan: folklore, animación, teatro, cámara, periodismo, producción, investigación, transmisión y puesta al aire.

En lo que concierne a la motivación de los estudiantes por aprender, ésta proviene mayormente del interés por el valor que tiene el material que desarrollan al tiempo que se aprende, ya que el mismo se sustenta en la experiencia vivencial, relacionada con sus mitos, su cultura, sus experiencias.

Proceso organizativo y contenidos convergen en procesos formativos y objetivos de aprendizaje.

El espacio local provee de condiciones para que los distintos actores locales aprendan unos de otros, generen capacidades, posibilite el encuentro, la participación, la discusión, la confrontación y la búsqueda de consensos entre los actores sociales (Arocena, 1987).

Logros e impactos del proyecto

Además del gradual mejoramiento en los indicadores de evaluación de la calidad a nivel nacional antes señalado, alumnos, padres, docentes y directivos destacan que el proyecto ha contribuido a romper el esquema tradicional de enseñanza a nivel institucional y áulico, desarrollando aspectos (considerados como logros a nivel institucional) diferentes a los comúnmente esperados o valorados, por destacar algunos se señala: fortalecimiento de la autoestima y personalidad de los estudiantes, desarrollo de capacidades lingüísticas y comunicativas, *desarrollo de la capacidad de autogestión y emprendimiento*, identificación y compromiso de la escuela con la comunidad y de la comunidad con la escuela, *rescate de valores culturales de la localidad*, integración comunitaria a pesar de la dispersión geográfica de sus habitantes *etc.. Todo ello ha impactado fuertemente en la valoración de la escuela a nivel regional y ministerial ya que otros establecimientos educativos han replicado la experiencia (con sellos institucionales identitarios) que han sido apoyadas por la administración educativa correspondiente.*

Comentarios finales

Esta iniciativa hace su aporte de innovación a nivel de la práctica pedagógica y didáctica, generando aprendizajes significativos en los alumnos, a través de un cambio de modalidad de cómo concebir el proceso de enseñanza – aprendizaje. Este tipo de pedagogía se relaciona con una posición humanista, cuyo horizonte lo constituye el desarrollo humano, a través un proceso educativo basado en la transdisciplinariedad, la flexibilidad, el dinamismo y la apertura.

Esta concepción innovadora se basa en una pedagogía de carácter integrada, se modifica el asignaturismo y se definen líneas temáticas de interés de los alumnos, rescatando indicaciones del contexto y la comunidad.

Bajo esta forma de trabajo, se pone en relieve la comunicación humana, la idiosincrasia de cada persona, sus proyectos de vida, sus diferentes ritmos y maneras de aprender y la realización de proyectos de la comunidad en la que se encuentra inmersa.

El proceso de generación de este nuevo conocimiento se basa en un trabajo de grupo, orientado por los docentes en una perspectiva de relación horizontal, se desarrolla un fuerte trabajo de planificación participativa con aportes de la comunidad, lo que finalmente es integrado al currículo de la escuela a través de líneas o áreas de interés que son investigadas con fuerte apoyo de los actores de la localidad (actores locales, dirigentes, adultos mayores, empresas, dirigentes de organizaciones, etc.) De esta forma, se produce una interrelación entre profesores, alumnos, contenidos, estrategias y medios para lograr objetivos comunes. Esta integración favorece un compromiso más activo, responsable y crítico de las personas que participan en el proceso educativo (Solar 1998).

Todo el material generado es reportado, editado y producido en videos educativos por parte de los alumnos. En este sentido se integra el uso de las tecnologías audiovisuales como medio educativo en el aprendizaje de los alumnos. En este proceso, los alumnos que participan de cada una de estas fases de investigación se constituyen en actores relevantes, al construir por si mismos sus propios aprendizajes, ya que ello incide significativamente en la edición final del producto, es decir, el vídeo educativo producido y programas de TV, bajo la supervisión de los profesores que ceden paulatinamente a la autonomía alcanzada por los propios alumnos.

La relación con la comunidad ha permitido que los apoderados se comprometan con el proceso educativo de sus hijos y que la escuela se constituya en un actor de desarrollo de la localidad,

Notas

¹ La ponencia retoma y profundiza aspectos abordados en publicaciones realizadas anteriormente, como Revista Paideia y difusión de experiencias innovadoras en educación y ciudadanía rescatadas por el Programa de Ciudadanía y Gestión local.

³ Departamento de administración Educacional. Ilustre Municipalidad de Quemchi.

⁴ Antecedentes proporcionados por la dirección de la Escuela Rural Aquelarre de Quicaví, comuna de Quemchi.

⁵ Corresponde a un programa de focalización, que atiende a las 900 escuelas más pobres del país, cuyo propósito principal era generar en el Sistema Educativo un mecanismo de discriminación positiva, que atendiera de manera diferenciada a los niños en condiciones más desfavorables para aprender. Se trata de dar una educación diferenciada para lograr resultados semejantes, lo que supone gastar más recursos y dar mayor apoyo pedagógico y materiales a las escuelas de los sectores más pobres del campo y la ciudad, es decir, una estrategia de focalización en establecimientos de mayor vulnerabilidad social y educativa.

⁶ El mito es entendido como una narración simple, a menudo ingenua, que narra como algo ha sido producido, como ha comenzado a ser, es decir recrea -con el relato ceremonial o con el ritual- esa realidad primordial de los orígenes. No es una fábula sino lo contrario una realidad viviente; tampoco es una explicación destinada a satisfacer una curiosidad científica, porque el mito es una construcción que construye la realidad. El mito es un elemento esencial de la civilización humana que sirvió para expresar, realizar y codificar las creencias; para salvaguardar los principios morales y para imponerlos; para garantizar eficacia de las ceremonias virtuales y ofrecer reglas prácticas para el uso del hombre.

⁷ Es una prueba Nacional que aplica el Ministerio de Educación en Chile. Esta prueba se implementa cada dos años a cuartos y octavos años de educación básica y a segundos de educación media.

⁸ Los Proyectos de Mejoramiento Educativo constituyen un mecanismo de financiamiento asociados a desafíos de mejoramiento de los aprendizajes. Consiste en el financiamiento público de proyectos generados por las escuelas, las que compiten anualmente por dicho financiamiento en un marco institucional que evalúa la calidad de su impacto sobre el aprendizaje de competencias fundamentales. La escuela que se adjudica un PME se hace acreedora a un monto de recursos en función de su matrícula y de un paquete de apoyo didáctico definido por cada establecimiento. El propósito genérico del PME es contribuir a producir capacidades de diseño e implementación autónoma de soluciones y mejoras educativas en las escuelas, a través de la activación de sus docentes en función de la realización de sus propios proyectos de mejoramiento.

Bibliografía

- AROCENA, José. (1997). Desarrollo Local: tentativa de conceptualización. Documento presentado en Seminario Desarrollo Local, Democracia y Ciudadanía. Montevideo, 3-7 de julio.

- GARRIDO, Oscar. 2001. Modificando fronteras entre la escuela y la comunidad: canal TV8 al servicio de la innovación pedagógica y la vinculación social. En Espacios Locales y Desarrollo de la Ciudadanía. 30 innovaciones para construir democracia. Programa Ciudadanía y Gestión Local. Un estímulo a la innovación. Fundación Nacional para la Superación de la Pobreza & Centro de Análisis de Políticas Públicas de la Universidad de Chile. 583-600.

- SOLAR. M. (1998) EL Curriculum integrado en la formación de profesores. Revista Paideia. N° 25. Concepción, Chile

El lector en los libros

Alicia Salvi

aliciasalvi@fibertel.com.ar

Quiero apenas proponerles un recorrido por algunos textos, abrir arbitrariamente un sendero en el inmenso e intrincado bosque formado por todas las obras que leí y que ustedes leyeron, para ver cómo saltando de libro en libro podemos perseguir al lector que vive en los libros.

Cada lector percibe en algún momento que hay un modo – no un único modo – de pasar de un libro a otro. Que algunas lecturas atraen para seguir leyendo en un cierto sentido.

Por eso intentaré ahora asomarme a la lectura a partir de personajes que leen para tratar así de rastrear no sólo el modo en que la figura del lector está representada en la literatura sino también qué efectos tiene la lectura en esos personajes que nos son presentados como lectores.

También consideraré a un par de escritores hablando de sí mismos como lectores.

En la literatura el que lee está lejos de ser una figura normalizada y pacífica. Registra muchas veces una inquietud, un malestar, que, paradójicamente, la lectura no calma. La desazón muchas veces preexiste al hecho de haber leído y a veces es la lectura misma la que deja al sujeto en estado de exaltación.

Al respecto refiere Proust, cómo de pequeño leía por las noches... «Arriesgándome a ser penado si era descubierto y a padecer el insomnio que una vez acabado el libro, se prolongaba tal vez toda la noche».

Es un lector y por lo tanto debe estar solo. Se trata de esa aspiración a la intimidad y al aislamiento, ese apartarse que hace al lector sospechoso, un poco antisocial como bien lo describiera Michel Petit.

Sigamos a Proust en su deseo de soledad, silencio y aislamiento: «Me metía en el comedor, donde nadie entraba hasta la todavía lejana hora del almuerzo». Allí me encontraba con los platos pintados, el almanaque, el péndulo y el fuego «que hablan siempre sin exigir que uno les responda...y cuyos dulces pronósticos vacíos de sentido no vienen, como las palabras de los hombres, a reemplazar el de las palabras que uno lee».

Los otros seres de la casa son intrusos en ese silencio poblado en el que se encuentra. Y qué difícil le resulta a veces salir de la lectura: «Uno hubiera deseado tanto que el libro continuase, y si eso era imposible, al menos tener otros datos acerca de los personajes, saber ahora alguna cosa de sus vidas, emplear la nuestra en cosas que no fueran del todo extranjeras al amor que ellos nos habían inspirado...»

Para Proust la lectura es una especie de amistad. Amistad con un muerto o con un ausente, con alguien que está lejano.

En verdad, siempre está el autor ausente y el libro se defiende, se salva o se condena al olvido por sí mismo...hay en esa amistad un desinterés casi conmovedor pues, como sucede con los amigos de carne y hueso, no necesitamos preguntarnos si les hemos caído bien, y no tenemos miedo de que nos olviden.

Hay siempre en la lectura un disfrute de salir un poco de sí mismo, de viajar cuando se lee...el que lee se corre a un borde, padece un deslizamiento que lo deja al mismo tiempo dentro y fuera de lo que llamamos lo real, se va desgajando como el hombre del sillón de terciopelo verde del cuento Continuidad de los parques de Cortázar que queda instalado en medio de la misma ficción que lee.

Al respecto decía Cortázar ¿Qué es la literatura sino un encuentro de espacios y tiempos diferentes, el tiempo en que el autor alguna vez escribió el libro, el tiempo en que el lector lo lee, los espacios tal vez lejanos en que ambos están cuando se encuentran en el libro?

El libro, entonces, es la cita de dos que estando separados, están juntos. ¿Pero ese encuentro puede convertirse en una adicción que distorsiona la realidad, una enfermedad y un mal como señala Ricardo Piglia en su obra El último lector?

Al mismo tiempo puede ser la posibilidad de construcción de un universo y un refugio frente a la hostilidad del mundo.

Quisiera hablarles de algunos personajes donde esto se verifica. En Emma Bovary de Gustave Flaubert se lee «Emma trataba de saber lo que significaban en la vida las palabras felicidad, pasión, embriaguez, que tan hermosas le habían parecido en los libros.» Esto sucede ya cuando comienzan sus primeras desilusiones de mujer casada, poco después de la luna de miel...

Más tarde...desencantada nos cuenta Flaubert: «Abandonó la música. ¿Para qué tocar? La costura la irritaba. Lo he leído todo, se decía. Y se quedaba poniendo las tenazas al rojo en la chimenea o viendo caer la lluvia»

Presumo que se diría: «Lo he leído todo. Pero...Lo he vivido todo? No he vivido nada...nada ha sido como los libros me lo habían prometido»...tal vez está tan desencantada de ellos como de su marido.

Cuando su entorno advierte que su condición nerviosa es altamente frágil resuelve: «Así, pues, se tomó la resolución de impedir a Emma la lectura de novelas. El empeño no parecía nada fácil. Le prohibieron las suscripciones si el librero persistía a pesar de todo en su oficio de envenenador...»

Cuando el anhelo deja lugar a la acción y Emma busca en la vida aquellas fuertes pasiones que tan bien describían las prohibidas novelas, nuevas desilusiones van jalonando el camino trágico hacia el final suicida.

En esta lectura la evasión y el alivio estuvieron definitivamente ausentes. En cambio, en La historia interminable, Bastián, el protagonista puede encontrar un libro que lo absorba, que lo haga abstraerse en un problema mayor que los suyos y refugiado en un desván entra al mundo de Fantasía...

«Pensó que los otros, en la clase de abajo debían estar dando precisamente, Lengua. Quizá tuvieran que escribir una redacción sobre algún tema aburridísimo. Bastián miró el libro. «Me gustaría saber, se dijo, «qué pasa realmente en un libro cuando está cerrado. Naturalmente, dentro sólo hay letras impresas sobre el papel, pero sin embargo...algo debe de pasar, porque cuando lo abro aparece de pronto una historia entera. Dentro hay personas, que no conozco todavía, y todas las aventuras, hazañas y peleas posibles...y a veces se producen tormentas en el mar o se llega a países o ciudades exóticos. Todo está en el libro de algún modo. Para vivirlo hay que leerlo, eso está claro. Pero está adentro ya antes. Me gustaría saber de qué modo.» Y luego de esta reflexión comienza a leer.

Cómo no incluir aquí al más famoso trastornado lector: «...este hidalgo, los ratos que estaba ocioso, que eran los más del año, se daba a leer libros de caballerías con tanta afición y gusto que olvidó casi del todo el ejercicio de la casa y aún la administración de su hacienda y llegó a tanto su curiosidad y desatino, que vendió muchas fanegas de tierra

de sembradura para comprar libros de caballerías en que leer, y así, se enfrascó tanto en su lectura que del poco dormir y del mucho leer se le secó el cerebro de manera que vino a perder el juicio».

Como Emma, pero con un propósito aventurero y ético, Don Quijote busca en las ficciones que ha leído el modo de vida que quiere vivir...

¿Concluiremos que la lectura trastorna, enloquece, perturba?

O bien, el lector, ya desde pequeño sabe que se mete en una especie de mentira...escuchemos a Graciela Cabal en «Secretos de familia»: «Yo ya me sé de memoria los cuentos que nos cuenta la señorita. Porque primero me los contó mi mamá y después me los leí yo. Pero igual quiero que me los cuenten de nuevo, muchas veces. Me gusta cuando Caperucita se va por el camino de las flores, y la desobedece a la madre. Me gusta cuando Blancanieves se encuentra con la casa de los enanos y entra, y ve un platito de sopa y se lo toma, y ve una camita y se acuesta. Me gustan las casitas de caramelo, los zapatos de vidrio, las chicas zaparrastrosas que se vuelven reinas. Y me gusta que a los malos vengan los pájaros negros y les coman los ojos. Me gusta y me gusta. Si a mí me mandan separar las lentejas de las cenizas, yo no lo hago. Y si me quieren clavar en la cabeza una peineta envenenada, no me dejo.

Y yo nunca, nunca me voy a confundir a Gran Mamá con un lobo feroz. A mí me parece que las chicas de los cuentos son un poquito gilastrunas.»

¿Es entonces la lectura sólo un engaño consentido? ¿En qué momento se establecen las condiciones para que el pacto ficcional se cumpla? Isidoro Blaisten, en su ensayo «El lector avieso» dice: «Sucede que leer es aceptar una convención: el lector asume el candor necesario para creer en esas ficciones, esas magias, esas mentiras que alguien urdió con palabras. Afrontará los peligros que eso entraña porque el fin último es la felicidad. «

A veces los lectores viven en mundo paralelo y los personajes les son tan o más queridos que sus propios parientes, como Proust, o a veces imaginan que ese mundo entra en la realidad como Don Quijote. Afortunadamente la polisemia misma de la literatura permite esta pluralidad de sensaciones en el que lee.

Pero hay un caso que he traído en que literatura y vida rivalizan de tal modo que la tensión se hace por momentos, casi insostenible. Se trata del cuento La aventura del lector de Italo Calvino.

Amedeo es un hombre que va a una playa solitaria con un libro, en cierto momento descubre la presencia de una mujer sola y vagamente atractiva, a partir de ese momento la mujer y el libro se lo disputan. Al comienzo leemos: «Desde hacía un tiempo Amedeo tendía a reducir al mínimo su participación en la vida activa. No es que no le gustara la acción (...) No obstante el interés por la acción sobrevivía en el placer de la lectura: su pasión eran siempre las narraciones de hechos, las historias, la trama de las vicisitudes humanas. Le gustaban las novelas...

Más allá de la superficie de la página se entraba en un mundo en el que la vida, era más vida que la de aquí. El calor aprieta, Amedeo se mete al mar...»Nadaba furiosamente o hacía el muerto, pero su corazón estaba entre las páginas del libro que había dejado en la orilla». «No era sin embargo un lector apresurado, famélico,. Había llegada a la edad en que la segunda, la tercera o la cuarta lectura dan más placer que la primera. Y sin embargo, le quedaban todavía muchos continentes por descubrir. Cada verano, los preparativos más laboriosos antes de partir al mar eran los de la pesada maleta de los libros: según la inspiración y los razonamientos de los meses de vida ciudadana, Amedeo escogía cada año ciertos libros famosos que quería releer y ciertos autores que afrontaba por primera vez. Y ahora podía abandonarse sin remordimientos...»

Después que descubre la presencia de la mujer, bronceada y sola, la aparición de una medusa y el pedido de fuego para su cigarrillo son dos ocasiones que ella usa para

aproximarse. Para Amedeo son a la vez una tentación y una intrusión, busca dilatar el momento del encuentro para seguir un poco más con el libro. Y sigue...»Habían llegado demasiado lejos...entre él y la señora bronceada se había creado una tensión que no se podía interrumpir; sentía que él era el primero en no querer interrumpirla, de todas maneras, no conseguiría volver a la única tensión de la lectura, toda recogida e interior. Paralelo a la otra, (tensión), para no tener que renunciar ni a la señora ni al libro.

El encuentro sobreviene, inevitable, íntimo y placentero. Se sumergen juntos en el mar...dice Calvino «Nadaron en aquel oro, un poco separados...por lo demás, qué se podía hacer, el baño de a dos era ligeramente más aburrido que a solas...fuera de los reflejos de oro el azul del agua se ensombrecía como si del fondo aflorase una oscuridad de tinta. Era inútil, nada igualaba el sabor a vida que hay en los libros.»

Amedeo piensa...»Ya se sabe que cuando uno está completamente enfrascado en la lectura de un libro, si tiene que interrumpirla para reanudarla al cabo de un tiempo, casi todo el gusto se pierde: se olvidan muchos detalles, uno no logra entrar como antes.» El cuento está por terminar...»Démonos un último baño...invita ella. Amedeo, mordiendo un labio contaba las páginas que le faltaban para el final».

Esta es la última línea de la historia. ¡Qué clase de poder les otorgamos a los libros sobre nosotros? ¿Tal poder existe?

Al respecto dice Aidan Chambers, promotor de lectura, autor de novelas juveniles y ganador del Premio Andersen: «Quien elige, ejercita un poder» (...) Pensad en las constantes preocupaciones de los adultos por el daño que, leer (comillas) «libros de escaso valor formativo» pueda causar a los chicos y qué debe entenderse por «escaso valor formativo». Es un argumento importante pues todos sabemos, y lo admitimos, que lo que leemos tiene influencia sobre nosotros (en realidad, cesaría el propósito de leer si esto no ocurriese).

El efecto que los libros nos producen no es ni el que el autor pretendía ni lo que nuestros padres esperaban...leer la Biblia no nos hace cristianos, ni leer El Capital de Marx nos transforma en comunistas, así como leer Mi lucha de Hitler no nos hace devenir antisemitas. Pero es cierto, que existe un efecto de algún tipo y que los libros que leemos y quién los ha elegido para nosotros son dos temas importantes para reflexionar»

A punto de cerrar estas líneas doy con El libro de García de Mauricio José Schwarz en la Antología Relatos invisibles...Allí se plantea el opuesto de la infinita biblioteca Borgeana: se trata de una librería que tiene un solo libro, en el caso del narrador, son versiones y traducciones de Alicia en el país de las maravillas de Lewis Carroll. Cuando el lector se retira al fin con su libro entra otra lectora, ahora en la la librería sólo hay ejemplares de El idiota de Dostoievski. ¿Nos está reservado a cada uno un libro? ¿O una lectura del mismo libro? ¿Podemos entrar con otros lectores a la librería imaginaria y ayudarlos a elegir su libro?

¿Un libro nos da a todos las mismas respuestas? ¿Esas respuestas son todas correctas? ¿Se complementan o se contradicen?

Tal vez de algo de todo esto se trate la lectura y su promoción. No hay conclusiones, sólo cuestiones en que seguir pensando.

Virginia Wolf hablando de una novela dice: «...debo leerla como si fuera el último volumen de una larga serie, la continuación de todos los otros libros que estuve hojeando (...) porque los libros se continúan unos a otros, a pesar de nuestra costumbre de juzgarlos separadamente». Y añade: «Porque los libros encuentran la mejor forma de influirse unos a otros. La novela mejorará al contacto con la poesía y la filosofía. ...para terminar agregando: «... la lectura de todos esos libros parece ejercer una curiosa operación de cataratas en los sentidos, después de la misma vemos con más nitidez, el mundo parece despojado de su velo y dotado de mayor intensidad».

Si esto sucede y sobreviene una especie de lucidez y de felicidad la lectura habrá tenido sentido para el lector. A despecho de todas las elucubraciones que hagamos sobre ella.

A mí me ha sucedido y puedo decirles que en mi vida no ha sido poco.
Muchas gracias.

Bibliografía:

- CALVINO, Italo, La aventura de un lector, (2005) ediciones Tres puntos, Buenos Aires
- PIGLIA, Ricardo, (2005) El último lector, Buenos Aires, Anagrama.
- ENDE, Michael, (1988) La historia interminable, Buenos Aires, Alfaguara
- DELGADO, Josefina,(2002)El bosque de los libros. Qué leer y cómo. Buenos Aires, El Ateneo.
- CERVANTES SAAVEDRA, Miguel, El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha, Buenos Aires s/f, Salvat
- FLAUBERT, Gustave, (1999) Emma Bovary, Buenos Aires, Imaginador
- CABAL, Graciela, Secretos de familia (1995), Buenos Aires, Sudamericana.
- PROUST, Marcel, Sobre la lectura, (2005), Libros del zorzal, Buenos Aires.
- BLAISTEN, Isidoro, Cuando éramos felices, (1992) Buenos Aires, Emecé.
- WOOLF, Virginia, Un cuarto propio, (1997) Buenos aires, AZ editora.
- CHAMBERS, Aidan, Tell me, Timble Press, London.
- AAVV, Relatos invisibles (2006) Buenos Aires, Alfaguara.

Elogio de la Literatura

Prof. Carlos Silveyra

Sin ninguna duda, el contacto de un sujeto con la literatura comienza muy tempranamente. Antes incluso de que la madre u otro adulto inicie al niño en el largo camino de nominar el mundo – mamá, papá, agua, leche—ya tuvo una o muchas aproximaciones a la *literatura del regazo*, como se ha dado en llamar a esa literatura oral destinada a los más pequeños que se caracteriza por ser predominantemente folclórica aunque, curiosamente, en sus pocas excepciones, fruto de la improvisación del adulto. Es decir que en el comienzo fue la literatura; y para más datos, de autor anónimo o de *cantautor* con vocación de anonimato.

Con estas dos circunstancias, la literatura del regazo y la nominación del mundo cercano, se inicia el camino del lector que es el camino de la palabra. Camino fuertemente afectivizado, en cualquiera de sus dos sendas, que no son paralelas como veremos más adelante, y que se construye con un repertorio léxico en muchos casos común. Pero cuando le decimos a un chico «mamá» o «papá» (y generalmente reforzamos las palabras, las apoyamos con el gesto) le estamos diciendo «tu mamá» o «tu papá». Esta mamá o este papá únicos en el universo de madres y padres. La palabra es única, unívoca. En cambio las palabras en el discurso literario, es decir en la canción de cuna o en esos versos que son la excusa rítmica para hacerle cosquillas al bebé mientras que le cambiamos los pañales, se engorda, crece, se hace ambigua, polisémica. Usando la expresión del escritor catalán Enrique Vila-Matas, la literatura es ya desde los primeros contactos «saber ir más allá con las palabras» (2006)

Y retomando aquello de las dos sendas, Vila-Matas aclara: «El compromiso de quien escribe es hacer siempre un buen trabajo. Eso justifica la literatura, que no es un mundo paralelo a la realidad, sino un mundo distinto. (...) Cuando escribo quiero ir lo más lejos y profundo que sea posible.» Y agrega: «Para escribir hay que dejar de ser escritor: hacerse pasar por otro, convertirse en un extranjero».

No es casual, pues, que Platón que sí los veía como senderos paralelos, que creía que no conocíamos a la realidad sino a su reflejo con sus naturales distorsiones, cuando pensara en la ciudad ideal excluyera a los poetas de esa polis. Esta línea de pensamiento, más o menos matizada, nos acompaña hasta el presente.

Es por esto que creímos necesario intentar este «elogio de la literatura». Para tratar de defender la posibilidad, tanto desde la escritura como de la recepción, de *ir más allá con las palabras*.

Una de las particularidades de muchos discursos no ficcionales -llamamos provisoriamente así a los textos pragmáticos- es su rápido envejecimiento. Dado que el criterio de validación es su condición de verdad, resultan verdaderos o falsos en el momento en que los ponemos a prueba. En un mundo donde el conocimiento científico se va modificando vertiginosamente, los textos científicos envejecen parcialmente,

cuando los conceptos se relativizan, o totalmente, cuando se hacen falsos. Imaginemos, por ejemplo, un texto del año 1000 que explicara que la Tierra es el centro del Universo u otro que negara la circulación del «humor sanguíneo».

El texto literario también envejece, pero muy de otra manera. Es más, no envejece para todos los lectores o suele no envejecer del mismo modo para diferentes lectores. El texto literario nace en un contexto, emerge en una época y en un medio social determinados. Pero es precisamente su condición polisémica, lo que lo rescata del campo de la lengua y lo coloca, plenamente, en el terreno del arte. Por supuesto, el texto está hecho con palabras, pero la música está hecha con sonido y esto no nos habilita a colocarla en el terreno de la Física. Lo que sucede con frecuencia en el texto literario es que envejece la enunciación, el modo de narrar, pero sobrevive la historia, los matices, la secuencia narrativa, la belleza de los recursos retóricos, etc. Probemos releer a Balzac, a Zola, a Julio Verne en traducciones fieles y comprobaremos que somos lectores del siglo XXI y no decimonónicos. Que ya no nos atrae esa morosidad descriptiva porque la radio, el cine, la televisión y la computadora nos fueron haciendo más amigos de los verbos que de los adjetivos. Que nos apropiamos de los textos de un modo distinto y ahora los adjetivos solemos ponerlos los lectores.

A la postre, estas historias potentes se constituyen en clásicos, entran en el canon desde la renarración de las mismas. El Cid Campeador, El Quijote, Romeo y Julieta, etc., están dentro del canon hasta de aquellas personas que jamás leyeron esas obras. Y también mencionaremos a aquellas que ingresan desde la renarración de una renarración, como Caperucita Roja, Cenicienta o La Bella Durmiente del Bosque.

Pero, por qué leer literatura?

Coincidimos con P. Winograd y L. A. Smith citados por Antonio Mendoza Fillola (1999) cuando sostienen que «la lectura estética es lo que convierte a las personas en lectores motivados para toda la vida». Tal vez sea porque el lector de textos de información tiene una relación pragmática con los textos. Quien busca saber algo a través de un texto, más tarde o más temprano, verá satisfecha su necesidad. En cambio un buen lector que finaliza una novela, a menudo en ese preciso momento, empieza a pensar en la próxima. El deseo, enseña el psicoanálisis, está allí para marcar una dirección y no para verlo satisfecho.

También proponemos leer literatura porque, como sostiene Luis Sánchez Corral (1999) la literatura ayuda a construir «el Yo del sujeto» que se proyecta en el texto ficcional que funciona como un marco referencial. Dice este autor: «[lo que] hace del discurso literario un discurso necesario, un discurso más necesario hoy que nunca, cuando a finales del siglo XX se están imponiendo de manera exclusiva y excluyente, otros discursos *massmediáticos* de extraordinario poder informativo y seductor (...) y una pérdida de la subjetividad del individuo, a una pasividad en el proceso de recepción». Dado que a través de la ficción vivimos otras vidas, somos el héroe y el villano, la hermosa doncella y el alma ruin, nos nutrimos de estos elementos, los componemos a través de variadas épocas y, después de un proceso metabólico, los vamos incorporando como forma de construir nuestra subjetividad.

Por qué leer literatura en la escuela?

La institución escolar, bueno es repetirlo una y otra vez, suele darle a la lectura de literatura una *utilidad* francamente obsesiva. Un cuento o un poema *servieron* (y sirven) para saber más sobre los animales autóctonos o sobre los medios de transporte. También *servieron* (y sirven) para formar niños buenos, que se higienizan y prestan los útiles a los compañeros más pobres (pobres los pobres, ¿no?). Como si esto fuera poco algunos

colegas docentes han descubierto recientemente que pueden *servir* para mejorar la comprensión lectora, la ortografía y para aumentar el léxico. Si la literatura contribuyera a alguna de estas cuestiones, lo que previamente debería ser demostrado con seriedad, de lo que estamos seguros es de que no lo haría en mayor medida que cualquier otro tipo de texto y, sobre todo, que ninguno de estos es el fin primero de la literatura. Dejemos de mentirnos, queridos colegas, la literatura en general y la infantil y juvenil en particular no sirven para casi nada. La humanidad inventó la literatura para gozar de ella, para que los sufrimientos los soporten los personajes y no las personas, para vivir a través de ella otras vidas y otros mundos posibles, como dijera Bruner (1986) con justeza.

Leemos para vivir en la Barcelona de los años 50 con Carlos Ruiz Zafón y para transitar los polvorientos caminos de la pampa inmensa con José Hernández; leemos para abordar, meciéndonos en una sogá, la nave enemiga con Emilio Salgari y para «amasar» a un gato, como propone Ema Wof; leemos para luchar contra los dragones, que son la condensación de los enemigos poderosos, y para adoptar a un unicornio como mascota.

Ahora bien ¿por qué la escuela? En primer lugar porque la familia, también en este punto, se desentiende. Mira para otro lado y se ocupa cada vez menos de formar a nuestras crías como lectores frecuentes, críticos y autónomos. Y la escuela debe poner los brazos para sostener toda la carga recibida. Decimos «toda» porque, por supuesto, una parte le es propia en tanto alfabetizadora y socializadora de las nuevas generaciones.

En segundo lugar porque ya no alcanza con los ideales alfabetizadores del siglo XIX. Ya no son un puñado los textos al alcance de un niño, y esto lo sabe muy bien la institución educativa. En nuestro días leer significa remitirnos de un texto a otro por el camino de la intertextualidad. Gemma Lluch (2004) se refiere a este punto: «La literatura infantil y juvenil (...) mantiene relaciones con otros textos que no son exclusivamente literarios. Para que el lector pueda reconocerlas tiene que hacer funcionar su memoria para identificar el texto original y el tipo de relación que se propone. Sólo así será posible una lectura crítica.» Los textos han crecido en cantidad exponencialmente. Es más, creemos que se edita demasiado. Se edita lo necesario y lo innecesario. Entonces en esa selva de libros, revistas, folletos, fascículos, resulta provechoso un criterio de selección y la posibilidad compartir esos textos con otros sujetos de la misma generación. Y esto sucede en la escuela.

Y finalmente, volviendo sobre nuestros pasos, porque imaginamos que la escuela debe ofrecer oportunidades de frecuentación, de *degustar* de las más diversas expresiones artísticas; es decir acercar a los niños los más diversos tipos de música, plástica, teatro, etc. Y también de literatura.

Desgraciadamente esta tarea está en manos de colegas docentes que, por lo que vemos a diario, leen poco o nada. Como sostiene Ana María Machado (2002) «imaginar que alguien que no lea puede hacer leer es tan absurdo como que alguien que no sabe nadar pueda convertirse en profesor de natación. «

Moraleja

Los educadores solemos ser presa fácil de las modas pedagógicas. Hemos pasado, con total liviandad, «de los objetivos redactados en términos de conductas observables» (sic), con ciertos verbos y no con otros (véase Bloom), a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Y de ahí a las expectativas de logro. Estas modas, evidentemente, son gatopardistas y nos convierten en sirvientes de la canalización de la educación. Nos impiden ver la verdadera función de la escuela y de los docentes, esto es ser herramientas imprescindibles en la construcción de la subjetividad de los alumnos que tenemos a cargo. Lo que incluye la construcción de sus saberes.

Cuando tomemos conciencia de esto, entonces y sólo entonces, valoraremos en plenitud el lugar de la literatura infantil y juvenil en la constitución de la humanidad de las jóvenes generaciones.

Bibliografía

- BRUNER, Jerome (1986) *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- LLUCH, Gemma (2004) *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- MACHADO, Ana María (2002) «Entre gansos y vacas: escuela, lectura y literatura. En: *Lectura, escuela y creación literaria*, Madrid, Anaya.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (1999)»Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria», En: CERRILLO, Pedro y GARCÍA PADRINO, Jaime (Coordinadores), *Literatura infantil y su didáctica*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- SÁNCHEZ CORRAL, Luis (1999) «Discurso literario y comunicación infantil», En: CERRILLO, Pedro y GARCÍA PADRINO, Jaime. *Literatura infantil y su didáctica*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- VILA-MATAS, Enrique (2006) *La literatura protege de las heridas*. Reportaje de Susana Reinoso en Diario La Nación, Buenos Aires, 20 de febrero de 2006.

El canon literario para niños y jóvenes. Criterios de selección

Susana Itzcovich

«Una diferencia importante entre los niños que aprenden a leer solos en casa y los que aprenden únicamente en la escuela es que los del primer grupo aprenden a leer con textos que les fascinan, mientras que los del segundo aprenden las habilidades de descifrar y reconocer palabras en textos sin contenido significativo que degradan la inteligencia del pequeño».

Bruno Bettelheim y Karen Zelan

Bruno Bettelheim y Karen Zelan en *Aprender a leer*¹, realizan un estudio crítico y provocativo acerca de las enseñanzas de la lectura, los textos que se les imponen en la escuela norteamericana y el alejamiento de la lectura para algunos y la pasión para otros. En un párrafo del capítulo «El acceso a la instrucción» dicen: «Una diferencia importante entre los niños que aprenden a leer solos en casa y los que aprenden únicamente en la escuela es que los del primer grupo aprenden a leer con textos que les fascinan, mientras que los del segundo aprenden las habilidades de descifrar y reconocer palabras en textos sin contenido significativo que degradan la inteligencia del pequeño».

En otro párrafo expresan: (...)» resulta difícil entender por qué los editores de libros de texto han restringido sucesivamente, durante el último medio siglo el vocabulario de sus libros de lectura básica, haciéndolos menos interesantes para los niños; y por qué los educadores han utilizado estos libros cada vez más aburridos, tanto para los niños como para los maestros, a aquéllos que les costaba más sentir interés por aprender a leer. Una explicación posible (que concuerda con el descenso progresivo de la capacidad de lectura entre los estudiantes norteamericanos) es que a medida que los libros de lectura iban siendo más aburridos los niños aprendían peor a leer. La conclusión que se sacó de este hecho no fue la obvia, es decir, que al hacerse los libros de texto más aburridos, tanto para los niños como para los maestros, a aquéllos les costaba más sentir interés por aprender a leer. Por el contrario, se pensó que los libros que los libros eran demasiado difíciles para los niños y que era necesario ponerles las cosas más fáciles ¡haciendo que aprendieran menos palabras!

Así pues, cada nueva edición contiene menos palabras y repetidas más a menudo, que la anterior, con lo que la actual resulta más aburrida que la precedente.»

Recordemos durante la época del proceso, la cantidad de letras que debían utilizarse para el aprendizaje de 1º, 2º y 3er grado: Nunca voy a olvidar dos textos:

«Fulano hizo un tanto», decía un libro de lectura para primer grado. Mi hijo (que ahora tiene 29) me preguntó en ese momento qué era un tanto y le dije «un gob», y me inquirió: « y por qué no pusieron «gob». Porque la g todavía no te la enseñaron, no tuve más remedio que explicarle. El otro texto llevaba por título:»Zulema zapatea la zarzuela», obviamente para enseñar la z, tan alejado del universo de los niños argentinos, que mereció una nota –recuerdo- en *Página 12*, donde me entrevistó Susana Viau para criticar este tema y el extrañamiento que significaban esos términos para un niño de 3er grado.

Los autores del libro consideran que «en estas primeras lecturas que deberían ser de interés para los niños, no existen sus luchas externas: las ambivalencias, los temores, las iras que los niños suelen padecer con más intensidad que los adultos. Padres y maestros han alentado al niño a esperar que la lectura les proporcione información sobre cómo ha de afrontar las cosas más importantes de la vida. (...)Pero cuando lee en las cartillas historias sobre niños como él y las relaciones de dichos niños con sus padres, hermanos y amigos, se da cuenta de la decepción de que sólo hablan de cosas que no son problemáticas, precisamente para las que él necesita ayuda.»

Mensajes contradictorios sobre asuntos esenciales de su propia vida cotidiana

Un eterno aroma a naftalina

Las diversas definiciones acerca del canon literario no es el tema específico al que me voy a referir. Adhiero a las más habituales y en especial tomo la de Fowler, cuando dice que el canon literario es el «*subconjunto considerable de escritores y escritos del pasado*». Adhiero también a las opiniones expresadas por Gustavo Bombini en *La trama de los textos* y en *Otras tramas sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*, fundamentalmente en el capítulo «*Constitución de cánones literarios en la escuela*», donde sintetiza con claridad el binomio literatura y educación, haciendo asimismo una reseña histórica acerca de la situación de la enseñanza de la literatura en la escuela media que propone desde posiciones «reproductivistas de los años 70»-extendidas hasta hoy- y otros debates y disidencias, «momentos de vacilación y de construcción de hegemonía acerca de lo que habrá de reconocerse como literatura escolar, sobre cuáles serán los saberes sobre la literatura en la escuela y sobre cuáles las estrategias didácticas a emplearse». Analiza también la diferencia entre el canon escolar, el canon oficial y el canon crítico, que extiende (según conceptos de Henríquez Ureña) a una práctica tradicional incorporando producción literaria contemporánea. «La propuesta editorial- dice Bombini- se presenta como un elemento importante en la lógica de constitución del canon escolar. La aparición de colecciones de antologías o ediciones de obras literarias preparadas especialmente para la escuela y distribuidas en ese ámbito pondrán en juego proyectos editoriales que, en muchos casos, no acompañarán rigurosamente el repertorio de textos indicado oficialmente por el canon escolar- ya diferenciado del oficial- y extenderá su alcance gracias a la ampliación del canon disponible, de aquello que es posible leer gracias a la oferta editorial.

La escuela media no cuenta con un «programa oficial» en la asignatura Literatura- por suerte- pero al mismo tiempo se genera una especie justificada de heterogeneidad y anarquía en cada jurisdicción y en cada escuela, proveniente de diferentes criterios: historicistas, psicologistas, de acuerdo con las supuestas competencias literarias de los jóvenes, incorporando elementos de la cultura joven, teniendo presente el contexto socio-cultural de los estudiantes y por qué no, las preferencias personales y subjetivas de cada profesor. Los libros de texto pululan sosteniendo diversas posturas, en ediciones más atractivas, con diseños gráficos modernizados y con distintos criterios: algunos, a partir de una historia de la literatura tradicional acompañada de fragmentos de textos de autores canónicos y contemporáneos, una postura desde ciertos ejes temáticos, la

incorporación de la intertextualidad y de la lectura crítica- entre otras modernidades y posmodernidades.

En base a cualquiera de esos conceptos los estudiantes conocen- no digo LEEN - autores de la literatura clásica española, latinoamericana y argentina, en breves fragmentos y en algunos casos en obra completa (no seamos tan maliciosos). Desde el *Poema del Mio Cid* hasta Puig, todo es posible.

¿Y el canon literario de la escuela primaria y del nivel inicial cuál es? Si hacemos memoria, el canon de nuestra escuela primaria fue el libro de lectura y los manuales. En nuestra infancia, el canon literario estaba estrechamente vinculado a los textos del libro de lectura, con fragmentos pomposos y rimbombantes que no entendíamos a partir de nuestras competencias lectoras de esas décadas, ni estaban cerca de nuestro universo infantil (me refiero a las décadas entre el 30 y el 50).

La literatura estaba en las casas -si es que teníamos padres preocupados por nuestras lecturas- en las bibliotecas populares y públicas y pocas veces en la biblioteca de la escuela, más atareada por la información que por el imaginario. Esa literatura de nuestra infancia, compuesta por colecciones de Editorial Molino o Robin Hood- entre otras-, hicieron posible la lectura de Luisa M. Alcott, la Condesa de Ségur, Julio Verne, Salgari, Mark Twain, Lewis Carroll. Subrepticamente las revistas de historietas y para los que tuvimos suerte de tenerlo en casa, *El Tesoro de la Juventud*, en 20 pesados tomos, con un contenido mágico en los cuentos populares y las biografías de personajes famosos, información general y el libro de los «por qué»- entre otras secciones.

Ése fue uno de los cánones de la literatura infantil hogareña. Ese canon no se escolarizó, no entró a la escuela de la mano de nadie. La poesía, en cambio, se colaba en la escuela con las canciones patrias neoclásicas y otras pertenecientes al canon más del adulto que de los chicos. A veces se entremetían ciertas pseudopoesías sensibleras o escritas «ad hoc», como enunciado didáctico-moralizante. Y además, como parte de la formación, había que memorizarlas.

Este evidente divorcio entre literatura y escuela dejaba afuera no sólo a los «clásicos» consagrados o a los cuentos maravillosos. También dejaba afuera a Javier Villafañe, quien ya había escrito para niños, a Álvaro Yunque, a Sebastián Tallon, a Ada M. Eflin y a otros escritores previos a la revolución literaria que imprimiera María Elena Walsh en la década del 60.

Quizá fue mejor. Vaya a saber qué hubiéramos tenido que hacer con ese tipo de literatura en la escuela. Lo mínimo, seguramente, un resumen de lo leído y un subrayado de verbos, sustantivos y adjetivos.

¿Y qué pasa ahora? La literatura entra a la escuela. También entra desde los manuales y los libros de texto. Entra desde su propio formato de libro de cuentos o libro de poesía. Entra desembozadamente. Pero cómo y para qué. Queremos creer que entra como literatura, pero no estamos muy seguros, porque la experiencia nos demostró que el cuento y la poesía muchas veces se «utiliza para», motivar o cerrar una unidad didáctica, para analizar sustantivos, verbos y adjetivos, para rastrear minuciosamente los recursos expresivos, para analizar los contenidos, etcétera, etcétera.

Seleccionar es valorizar. Elegir no es censurar

Este planteo, aunque para muchas de mis ponencias parecería reiterativo, sigue teniendo vigencia en mis exposiciones: ¿Cómo se eligen los libros para la escuela, para la biblioteca, para comprar en la librería? ¿Quién los selecciona? ¿Con qué criterios? ¿Es necesario elegir? ¿Las librerías cuentan con personal especializado en Literatura infantil para orientar al comprador? ¿Le venden un libro barato o caro, de acuerdo con los intereses comerciales? ¿Le venden un libro para la hora de dormir o para la hora de comer? ¿Venden literatura o venden libros indiscriminadamente?

Este tema -que ya me ha tocado plantearlo en otras oportunidades- resulta urticante. Nos hacemos cargo de que para muchos, la palabra «seleccionar» es irritativa, porque nos recuerda- sin duda- la censura proclamada por los gobiernos de facto que padecemos en nuestro país. Sin embargo, coincido con las expresiones de Geneviève Patte en *Si nos dejaran leer*² cuando dice que la «selección es sinónimo de riqueza...permite valorizar una variedad real, hacerla surgir de la masa de libros que se repite de manera uniforme e indiferenciada». Tomando como eje el párrafo de Patte, nos preguntamos: ¿Recomendar libros es sinónimo de censura? ¿Privilegiar los buenos libros para niños es prohibir?

Cuando un director de colección selecciona textos y autores para incluir en una colección, ¿no está recomendando, bajo su criterio, que ese texto es válido para sus lectores? Cuando las instituciones internacionales publican sus recomendaciones, anuncios y premios a través de un jurado especializado ¿no está seleccionando o valorizando unos textos por sobre otros?

Algunas editoriales suelen dividir por edades las colecciones que publican, orientando a los compradores hacia la etapa a la cual está dirigida. Pero como no todas las editoriales sustentan el mismo criterio, ni los lectores son homogéneos, habría que tomar los recaudos necesarios para que el libro que llegue a manos de los niños no sea sólo el que impone determinada editorial.

¿Es posible dejar solo entonces al adulto mediador (docente, bibliotecario, padre) entre el niño y el libro en la tarea de elegir qué libros ofrecer, si no ha recibido previamente una formación sobre literatura, sobre literatura para niños en particular en su carrera? ¿Es posible dejar solo al niño para que elija indiscriminadamente un libro que puede finalmente frustrar su capacidad lectora, por no contar con ninguna sugerencia previa por parte del adulto mediador. «Dejar solo al niño para que elija- explicita Genevieve Patte- sería soltarlo sin defensa ante todos los condicionamientos impuestos por los sistemas de difusión de masas y favorecer únicamente a las casas editoriales que disponen de medios financieros suficientes para poner en obra una publicidad eficaz».

¿No sería soltar también sin defensa a la familia, a los docentes, a los bibliotecarios (mediadores al fin) frente a esa masa indiscriminada de libros, como dice Patte- «que se repite de manera uniforme a indiferenciada?»

Lamentablemente los medios de comunicación masiva todavía no han ofrecido el espacio necesario a la crítica especializada de libros para niños. Los docentes, no han recogido en su aprendizaje un estudio sistemático de la literatura infantil. Los organismos educativos no ofrecen -salvo algunas excepciones- reseñas bibliográficas de libros para niños. Es decir que la familia, la escuela y la biblioteca, además del propio lector infantil, están huérfanos de criterios de selección.

Hay libros pseudo-literarios, libros anti-literarios, libros sensibleros, libros aburridos, libros con moralinas supuestamente mesiánicas, libros intrascendentes, libros dañinos, contratextos, al fin. Pero por suerte, existe una GRAN LITERATURA PARA LOS NIÑOS Y LOS JÓVENES. Una gran literatura para todo lector. ¿Cómo encontrarla?. En primer lugar, LEYENDO. En segundo lugar, habituándose a ser un lector autónomo y crítico. Cada vez con mayor frecuencia se empiezan a fundar bibliotecas especializadas, centros de documentación, grupos de lectores, redes de difusión, revistas especializadas, espacios mínimos pero válidos en los medios de comunicación, políticas de lectura.

Sin embargo es necesario advertir que toda selección conlleva un criterio. Ese criterio es SUBJETIVO y depende de la formación o ideología de quien o quienes recomiendan o seleccionen. Por eso es necesario que las orientaciones bibliográficas fundamenten y expliciten sus criterios. Debe señalarse quién escribe las reseñas, quién

coordina o conduce el grupo seleccionador. Porque así como ningún escritor es inocente cuando escribe un libro, sino que se compromete con una postura frente al mundo, también el seleccionador- mediatizador responde a un *compromiso* frente a su elección.

Con estas premisas, se evitan las «recetas» y los asépticos listados. Las nóminas bibliográficas se transforman en orientadoras, sugeridoras de quien o quienes las seleccionan, para que el mediador las tome en cuenta, lea los libros, compare con otras nóminas, pruebe los libros con su grupo y pueda, a su vez, adherir o rechazar la oferta.

Para cerrar este punto, diríamos que en la selección hay que cuidar ciertos prejuicios idealistas, como por ejemplo la «belleza» como esencia absoluta del texto literario, homogeneizando a todos los sujetos de la lectura. Evitar esa predisposición de creer en la existencia de un lector ideal, no histórico y abstracto, tomando a la infancia como una torra de marfil, exenta de contradicciones y cuidar la selección de esos productos que fabricados bajo la etiqueta de literatura infantil son sólo apariencia estética, bien presentada en su apariencia exterior, en su soporte, pero elaborados desde una escritura mediocre donde se utiliza lo infantil como señuelo.

El último lector

En este libro de Ricardo Piglia, *El último lector*, (2005) ³ me apasionó la visión certera y aguda con que Piglia analiza el tema del lector. Borges, Kafka, Shakespeare, Tolstoi, el Che Guevara, los personajes de la novela policial y la novela negra, entre otros. Refiriéndose a Borges dice «Uno de los lectores más persuasivos que conocemos, del que podemos imaginar que ha perdido la vista leyendo intenta, a pesar de todo, continuar. Ésta podría ser la primera imagen del último lector, el que ha pasado la vida leyendo, el que ha quemado sus ojos en la luz de la lámpara. ‘Yo soy un lector de páginas que mis ojos ya no ven’».

«El lector adicto, el que no puede dejar de leer, y el lector insomne, el que siempre está despierto, son representaciones extremas de lo que significa leer un texto, personificaciones narrativas de la compleja presencia del lector en la literatura. Los llamaría lectores puros; para ellos la lectura no es sólo una práctica, sino una forma de vida» (...) «Rastrear el modo en que está representada la figura del lector en la literatura supone trabajar con casos específicos, historias particulares que cristalizan redes y mundos posibles», dice Piglia: «Buscamos las figuraciones del lector en la literatura; esto es, las representaciones imaginarias del arte de leer en la ficción. Intentamos una historia imaginaria de los lectores y no una historia de la lectura. No nos preguntamos tanto qué es leer, sino *quien* es el que lee (dónde está leyendo, para qué, en qué condiciones, cual es su historia. Llamaría a ese tipo de representación una lección de lectura. (...) El primero que entre nosotros pensó estos problemas fue, ya sabemos, Macedonio Fernández. Macedonio aspiraba a que su *Museo de la novela de la Eterna* fuera la obra en que el lector será por fin leído. Y se propuso establecer una clasificación: series, tipologías, clases y casos de lectores. Una suerte de zoología o de botánica irreal que localiza géneros y especies de lectores en la selva de la literatura Para poder definir al lector, diría Macedonio, primero hay que saber encontrarlo. Es decir nombrarlo, individualizarlo, contar su historia. La literatura hace eso: le da al lector, un nombre y una historia, lo sustrae de la práctica múltiple y anónima. Lo hace visible en un contexto preciso, lo integra en una narración particular».

La pregunta «qué es un lector» es, en definitiva la pregunta de la literatura. Esa pregunta la constituye, no es externa a sí misma, es su condición de existencia. Y su respuesta- para beneficio de todos nosotros, lectores imperfectos pero reales- es un relato: inquietante, singular y siempre distinto».

«En Borges, el acto de leer articula lo imaginario y lo real. Mejor sería decir, la lectura construye un espacio entre lo imaginario y lo real, desarma la clásica oposición

binaria entre ilusión y realidad. No hay, a la vez nada más real ni nada más imaginario que el acto de leer».

El análisis minucioso de autores y textos, su propia opinión, deja en el lector una serie de aprendizajes e interrogantes. Entonces uno se pregunta qué pasa con el lector infantil y juvenil, qué posibilidades tuvieron en la escuela de esta pasión por la lectura, por sentirse protagonistas, «por ver leer» a otros en un libro, con un canon envejecido, aliviado a veces por docentes que intentan salir de ese canon y logran apasionar a ese joven lector simplemente por la pasión de leer. El camino queda abierto.

Notas

¹ Bettelheim Bruno, Zelan Karen: Aprender a leer, Barcelona. Editorial Crítica. Grupo Editorial Grijalbo, 1983

² Patte, Geneviève: Si nos dejaran leer. Los niños y las bibliotecas, Bogotá, Kapelusz Colombiana S.A. 1984. Una nueva edición pertenece actualmente a Fondo de Cultura Económica, México.

³ Piglia, Ricardo: El último lector, Barcelona, Anagrama, 2005.

La búsqueda de sentido en la formación en Artes

Paula Sinay

Imaginemos que somos parte de una comunidad, que ha construido una cultura rica en producciones, en construcción de conocimiento, en capacidad de desarrollo de habilidades múltiples, en creaciones artísticas con elevado sentido estético. En información de la cultura del universo. Que ha establecido códigos compartidos en valores, y desarrollado un estado armónico en los vínculos entre sus miembros.

En donde niños y viejos aprenden mutuamente de sus experiencias, y en que el Amor es el valor y la fortaleza.

Imaginemos un espacio natural sin contaminación alguna, y a sus habitantes, custodiando activamente el hábitat, y los estudiantes y profesores en las universidades, investigando cómo generar bienes culturales que no atenten contra la vida. Soñemos, por un momento, en una sociedad, en la que cada cual puede elegir y desarrollar su vocación, y que, optando por un lenguaje artístico, se interesa también por contenidos de la ciencia y recibe gustoso aportes tecnológicos para enriquecer su tarea. Todo esto en una institución educativa que lo incentiva y contiene. Sólo por la convicción de la unicidad del ser humano, de su natural y obvio «ser uno» en sí mismo y en su relación con la naturaleza, con los otros seres humanos, y con los contenidos espirituales.

En esta sociedad, los docentes trabajan en comunión con sus compañeros, proponiendo un trabajo Inter y transdisciplinario, sólo porque no creen en la fragmentación en la adquisición de habilidades y conocimientos.

En las aulas, la pregunta es prioritaria, y se atiende a la curiosidad, con espacios y tiempos concretos para elaborarla. Los procesos son privilegiados, sabiendo que cada uno tiene su camino propio de aprendizaje, en el que, trabajar sobre el obstáculo, requiere un estado conciente de los avances y retrocesos, aceptando ambos como aspectos reales e ineludibles. Y el grupo comparte y participa colaborando unos con otros.

Todos saben que los procesos son largos y que tienen tiempos no siempre acordes con los proyectos institucionales. Se respetan los tiempos individuales, pero se asume colectivamente el compromiso de transcurrirlo con esfuerzo, con metas que pueden modificarse ordenadamente, con actitud disciplinada, porque aprender es un valor.

Un valor que pueden desarrollar todos y cada uno de los ciudadanos, en igualdad de oportunidades. Se consideran estrategias de enseñanza-aprendizaje, que favorecen los verdaderos intereses de los alumnos, considerando la verdad como aquello que no se puede negar racionalmente y también la intuición, como variable de la misma realidad.

En este sentido, se considera como una estrategia pedagógica la no estrategia: En la comunidad, hay espacio y tiempo para estar, simplemente, atento, pero sin expectativas precisas, sin otra motivación que la de estar, sabiendo que es fundamental

estar vaciado para poder llenarse. Y la escuela toma en cuenta tanto las estrategias como las no estrategias, en sus curriculums, y en su tiempo-espacio.

Es decir, que el asombro, lo no previsible, forma parte de la cotidianeidad.

Se celebran los resultados, como producciones que sintetizan etapas del proceso de aprendizaje. Y se festejan en encuentros donde participa toda la comunidad, que sabe que los nuevos conocimientos, serán un aporte para el común. La alegría está incorporada como expectativa de logro, y también la generosidad, y la solidaridad, porque se entiende son conductas que hay que incorporar y ejercitar.

Las aulas son espacios que se tienen en cuenta como micromundos, que se cuidan y transforman grupalmente, según las necesidades. Entonces, se puede cambiar el mobiliario de lugar, pintar las paredes, reciclar objetos, llevar flores frescas...

El espacio y el tiempo aquí, son construcciones que se viven, y de las que sus miembros son concientes. Y los cuerpos de todos, son saludables, porque desde siempre, en la escuela también, se lo respeta como la única identidad que les permite identificarse. Claro que se habla aquí de un cuerpo considerado como expresión del todo. Que ejercita a diario, una presencia sensible, indispensable para pensar y accionar, en experiencias que permiten, además, generar climas apropiados, de concentración, atención, disposición hacia...

El conocimiento empieza y termina en el cuerpo, que se entrena en procesos sensorceptivos de investigación, sobre su autoimagen, y se afianza estimulando conductas que permitan la expresión y comunicación de sentimientos, emociones, pensamientos e ideas.

Una mirada tan respetuosa sobre la corporeidad, disminuye las expresiones de violencia que puedan poner en peligro la integridad de nadie. Los afectos no sólo se expresan, sino que se aprende a manifestar la subjetividad, desde diferentes códigos, en construcciones metafóricas. En muchas ocasiones, se integran lenguajes. Y la escuela propicia que los alumnos realicen experiencias múltiples, para pensar la elección acerca de si se quiere trascender en la realización de una obra de arte, o simplemente se desea ser un ser capaz de expresar gozosamente desde el hacer artístico.

Los docentes, como los demás miembros de la sociedad de la que hablamos, son venerados y protegidos, con la seguridad de que asumen uno de los roles imprescindibles para el crecimiento cultural y espiritual. Tienen el privilegio de ejercer una tarea imprescindible, porque exige saber, sentir, y dar, amando.

No hay elementos de quiebre o distracción, ni económicos, ni de carencias, ni de exigencias burocráticas.

Nada que lo quite al maestro de su maravillosa actividad, en la que está siempre pensando, haciendo y creando en colaboración con sus compañeros. Y que el mayor disfrute es el milagro de aprender mientras se enseña.

Los docentes realizan periódicamente encuentros de reflexión, contención y debate, para redefinir el sentido, en relación con los contenidos, los vínculos con todos los actores de la institución, y la comunidad. La responsabilidad, es una de las actitudes prioritarias a considerar. Responsabilidad en el sentido de «responder», por cada uno de nuestros actos, con conciencia de lo que producimos en nosotros, y en los demás, instante por instante. Quien enseña es responsable de la tarea que ha emprendido, y de su labor. Es responsable de ser feliz no en el sentido de sonrisa perpetua, sino de saber lo que es capaz de producir, como transformación compartida. Responsable de contagiar entusiasmo y alegría en los demás. Responsable de estar sano y fuerte, porque es el mejor estado para entregar.

No es lo mismo enseñar con bronca, aburrido, deprimido, que en un estado de presencia, alerta a lo que acontece, sensible a cada detalle, mirando más allá de sí mismo,

confiando en sus pares, en sus alumnos, en todos los actores de la institución. Responsable de creer, aún en los momentos más dificultosos, aún en los vínculos más difíciles, creer sinceramente en la capacidad de cambio, desde la afirmación y el esfuerzo conciente

Responsable del lugar que ocupa en el universo, de mirarse más allá de su propio ombligo, porque una mirada ampliada, es fuente para conocer. Responsable de defender a rajatablas, la intimidad subjetiva de los alumnos, como parte de una verdad, que no es posible juzgar...porque no nos pertenece. Responsable de aceptar momentos de meseta, de confusión, de vacío, sólo como la expresión más adecuada de una posterior revelación.

Una conducta, que se da permiso para, creativamente, aceptar el caos como momento previo al orden, en respuestas novedosas. Responsable de revisarse críticamente e instar a que esta conducta se haga hábito en los demás. Conocernos para conocer. Responsable de comprometernos activamente con el reclamo de justicia. Porque nuestras actitudes, son observadas atentamente por los alumnos. Ellos reciben y aprenden más de nuestra presencia que, incluso de los contenidos académicos que transmitimos.

Si esta sociedad con este grado de desarrollo y humanidad, se viera amenazada. Si ocurriera una catástrofe, un acontecimiento desgraciado que destruye parte del patrimonio cultural, que atenta sobre los conocimientos construidos, una población educada en estos principios, probablemente, tendría recursos propios para sobreponerse al desastre.

Seguramente, en esta contingencia, se plantearían preguntas que serían prioritarias para resolver una empresa de tal magnitud: Qué se ha de enseñar, y de qué modo se ha de enseñar el conocimiento. Cómo se recuperarán las producciones y experiencias del pasado, desde la memoria de los sobrevivientes. Cómo se preservará esta historia, no para reproducirla, sino para incorporarla en el desarrollo de la nueva identidad. Para recuperar la confianza en las propias fuerzas. Para redefinir el sentido

Para volver a crear, volver a preñar...la nada.

«No es el estar confrontados a nuestra mediocridad o a nuestras insuficiencias lo que más tememos. Por el contrario, nuestro temor más profundo es medir toda la extensión de nuestro poder. Es nuestra luz lo que más nos da miedo y no, nuestra oscuridad. Nos preguntamos ¿Quién soy yo para mostrarme tan hábil, tan lleno de talento, tan brillante? ¿Y quiénes seríamos para no mostrarnos así? No serviremos al mundo haciéndonos más pequeños. No hay ningún mérito en disminuirse a sí mismo para que otros se sientan seguros. Estamos aquí para brillar con todo nuestro esplendor, como lo hacen los niños. Hemos nacido para manifestar a pleno día, la gloria que está en nosotros. Y esta gloria no reside únicamente en alguno de nosotros, sino en todos y en cada uno. Cuando dejamos que nuestra propia luz resplandezca, sin saberlo, damos permiso a los demás para hacer lo mismo y, cuando nos liberamos de nuestros propios miedos, nuestra presencia libera automáticamente a los demás de los suyos.»

Este fragmento, es parte del discurso de investidura del presidente Nelson Mandela (1994)

Paula Sinay

El juego como habilitador del aprendizaje¹

Paula Pogré

Universidad Nacional de General Sarmiento
Argentina

El Proyecto «Trabajo Conjunto UNGS-ISFD-Escuelas Medias para el mejoramiento de los logros en los aprendizajes» (Proyart) surgió por iniciativa de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Fue concebido como una experiencia inédita de articulación del trabajo de diferentes instituciones (Universidad, Institutos Superiores de Formación Docente y Escuelas Medias), con el objetivo prioritario de mejorar la calidad de los aprendizajes de adolescentes y jóvenes que concurren a las escuelas medias, en las áreas de lengua y matemática. El proyecto se propuso, además habilitar una efectiva articulación entre estos niveles y la realidad local, permitiéndonos cumplir con los objetivos fundacionales de nuestra Universidad.

El desafío fue no sólo intervenir en el proceso de aprendizaje de los jóvenes sino generar una alianza entre instituciones que tradicionalmente se vinculan muy poco, estableciendo un modelo de trabajo que articule los esfuerzos y los saberes en pos de dar mayores posibilidades a los jóvenes de aprender significativamente y fortalecer sus posibilidades de acceso al mundo del trabajo y de la Educación Superior.

Una de nuestras metas ha sido generar una metodología y una estrategia de trabajo que se consolide como proyecto sustentable, que lejos de avalar la fragmentación creciente de nuestro sistema, genere vínculos permanentes y sostenibles de intercambio.

Producir materiales que ayudasen a aprender

Al avanzar el desarrollo del proyecto uno de los desafíos que apareció fue producir materiales que sirviesen de apoyo a docentes y estudiantes para ampliar las posibilidades de aprendizaje. Desde la misma perspectiva en que veníamos desarrollando nuestra tarea, es decir, poniendo en el centro de la mirada al estudiante y su proceso de aprendizaje, observando cómo construyen conocimiento, pero al mismo tiempo con claridad de qué de la disciplina (lengua o matemática) era importante que comprendiesen, los materiales se produjeron desde el aula. ¿Cómo trabajar la tensión entre lo que hay y lo que deseamos? ¿Cómo trabajar la tensión necesaria para aprender entre lo que ya hacen y lo que aún no? ¿Cómo desafiarlos a saber más, partiendo de lo que sí saben?

Las cajas de juegos

Un ejemplo paradigmático de esto son las cajas de juegos que fueron pensadas para los estudiantes de las escuelas medias, a partir de la reflexión sobre objetivos, contenidos y estrategias de aprendizaje específicas, y cuyos componentes didácticos resultan relevantes para el área de Lengua y el área de Matemática en cada caso. Parte

del desafío que asumimos fue desarrollar productos didácticos sin perder de vista la dimensión lúdica que un juego implica, esa dimensión lúdica casi omnipresente en los años de educación inicial, que se pierde a medida que se avanza en la escolaridad y que bien puede ser recuperada para los alumnos de la educación media.

Por ejemplo, las cajas de juegos matemáticos implicaron trabajar a partir de materiales concretos nociones altamente abstractas que son los ejes estructurantes de ese espacio curricular en el nivel polimodal: funciones, trigonometría, la relación entre lo algebraico y lo geométrico. Trabajamos, además, a partir de reglas conocidas para animar a docentes y estudiantes a crear otros juegos, con nuevas reglas, con reglas construidas por otros. Para desarrollarlas, nos apoyamos en el esquema de juegos de naipes y loterías generalmente conocidos por los estudiantes, como el bingo, el chancho, el chin-chón, el truco. En los que incluyen naipes, las reglas siguen las pautas del juego en el que nos inspiramos, pero agregan, en muchos casos, el desafío de resolver una consigna que habilita la entrada al mundo de la matemática y de la lengua desde otro lugar.

Uno de los juegos diseñado para Lengua, Verbos en acción combina naipes y tarjetas con consignas y el objetivo del juego consiste en formar verbos que correspondan a las indicaciones dadas en las tarjetas. El mazo incluye cartas raíz, cartas desinencia, cartas de auxiliar, cartas participio cuya unión permite obtener los verbos. Por otra parte, un código de colores ayuda a reconocer y diferenciar formas verbales simples y compuestas.

La estrategia de creación de los juegos fue también un «guiño» a los docentes, a repensar cuántas y cuán variadas pueden ser las puertas de entrada al conocimiento y cómo estas puertas no tienen por qué sacrificar la rigurosidad disciplinar, es más, cómo estas diferentes puertas de entrada en realidad contribuyen a profundizar la rigurosidad disciplinar porque habilitan preguntas en el aula que una clase estructurada de modo tradicional generalmente no habilita. Este fue uno de los mayores hallazgos tanto en el diseño como en el uso de estos materiales.

La edición y el diseño

La producción de cada material didáctico tiene sus demandas, pero animarnos a producir juegos para los estudiantes de las escuelas medias, para que sean utilizados en las aulas, requería de ciertos cuidados específicos: que su potencial no fuese banalizado; que los jóvenes, que ya los habían probado los juegos en una realización artesanal, los sintiesen propios; que los juegos pudiesen quedar en la escuela; que no su aspecto no resultara infantil. Por lo tanto, había algunos principios que respetar:

- a) los juegos son para jóvenes;
- b) juego no es sinónimo de niños;
- c) el contenido disciplinar es central.

Por otra parte, los materiales debían conjugar durabilidad y costo de modo que pudiéramos producirlos en la escala necesaria para que todas las escuelas medias con las que trabajamos los tuviesen, tanto las nodo como las integrantes de la red. Para cerrar querría compartir dos testimonios de quienes se animaron a abrir las puertas de entrada al conocimiento desafiando algunas de las reglas instaladas en la gramática escolar inventando nuevos caminos para enseñar.

Testimonio 1

¿Dónde termina el juego y dónde comienza la matemática «seria»?

Con esta pregunta de Miguel de Guzmán, comenzamos la serie de trabajos para la producción de las cajas de juegos elaboradas por el equipo de matemática del Proyart.

La matemática suele ser, en gran parte, juego y el juego puede, en muchas ocasiones, analizarse mediante instrumentos matemáticos. Por supuesto, existen diferencias substanciales entre la práctica del juego y la de la matemática. Sin embargo, es claro que, especialmente en la tarea de iniciar a los más jóvenes en la labor matemática, el sabor a juego puede impregnar el trabajo de modo que resulte más estimulante, agradable e, incluso, apasionante.

Una situación concreta fue el punto de largada. En una escuela, una profesora decía: «Quiero que mis alumnos sepan su nombre y el cuadrado del binomio». Estábamos en julio y los chicos del 2° año del polimodal no podían comprender de qué manera se resolvía el cuadrado del binomio. En estos casos hay un error muy común y tiene que ver con aplicar la propiedad distributiva de la potenciación con respecto a la suma y la resta, cuestión inaceptable para los profesores de matemática. Fue así y con ese espíritu que nació la primera caja de juegos matemáticos del Proyart, en la que realizamos una demostración geométrica sobre el cuadrado de un binomio. A partir de esa idea, desarrollamos juegos más sofisticados y con mayor variedad aunque trabajáramos conceptos similares.

La segunda caja de juegos pensados desde esta perspectiva se gestó a partir de la necesidad de enseñar relaciones trigonométricas para resolver triángulos rectángulos en una escuela de San Miguel. El resultado fue el juego Triangulatos, que relaciona los catetos de un triángulo rectángulo en función de su hipotenusa tomando a esta como unidad obtenemos las funciones seno y coseno del ángulo comprendido. De este modo, como respuesta a situaciones reales surgidas en las escuelas medias en las que trabajamos, fuimos desarrollando cada uno de los otros juegos que componen las cajas: Truco con funciones, Guerra de funciones, El chanco de Tales y Bingo de rectas y puntos

Carlos Grande

(Integrante del equipo de Matemática del Proyart)

Testimonio 2

Una propuesta lúdica para reflexionar sobre los tiempos verbales

A lo largo de la aplicación de un proyecto de elaboración de material didáctico en la EEM N° 1 de Malvinas Argentinas, observamos que los alumnos manifestaban dificultades en el reconocimiento y uso de modos y tiempos verbales, tanto en la comprensión como en la producción de textos narrativos. Por ejemplo, un grupo de 3er año de Polimodal decía no ver la necesidad de utilizar el pretérito pluscuamperfecto en una narración, porque ese tiempo podía ser reemplazado con cualquier otro tiempo pasado. Por otra parte, los alumnos de 1er año no reconocían los tiempos verbales del modo indicativo ni las flexiones de persona y número en el verbo. Para ellos, un verbo terminado en -s era un verbo en plural, es decir, que asociaban a los verbos la formación del plural, propio de sustantivos y adjetivos. A los profesores de Inglés, por su parte, les resultaba difícil enseñar una lengua extranjera a alumnos que desconocían categorías gramaticales como las de gerundio, infinitivo, participio, verbo regular, verbo irregular, etcétera.

Consideramos entonces que un juego de cartas con verbos contribuiría a responder a una parte de las demandas y necesidades. En primer lugar, sería una alternativa frente al estudio de un contenido que, tradicionalmente, quedó relegado a la mera repetición automática de conjugaciones. Nuestro propósito, por el contrario, consistía en que los alumnos reflexionaran acerca de la conformación morfológica y el uso concreto de los tiempos verbales en textos narrativos (, por ejemplo, en la crónica policial). En segundo lugar, la dinámica de un juego les brindaría a los alumnos un mayor grado de autonomía

en el aprendizaje y le otorgaría a la consabida tabla de conjugación de paradigmas verbales el lugar que, creemos, debe tener: una herramienta de consulta para un fin determinado y específico.

Facundo Nieto y Mabel Morano
(Integrantes del equipo de Lengua del Proyart)

Notas

¹ La presente ponencia ha sido la base para la elaboración del capítulo 7 del libro «El Proyart, una manera compartida de hacer escuela» Pogré P, et al (2006) Publicaciones Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

La educación artística y los procesos de formación

Marta Moyano¹

El «ser docente» en los tiempos actuales, se ha convertido en un oficio que requiere replanteos y revisiones constantes debido no sólo a los nuevos paradigmas sino también a los cambios socio-culturales promovidos especialmente por las nuevas tecnologías.

El propósito de mi participación en este panel, es propiciar esta reflexión en torno a la importancia que posee la Educación Artística en los procesos de formación docente. Para ello creo necesario iniciar mi exposición refiriéndome a la formación. Plantearé la misma en torno a cinco cuestiones básicas. La primera se refiere a:

1) ¿Qué son los procesos de formación docente?

Violeta Guyot (2000) puntualiza que «formarse es adquirir una forma, para actuar, para reflexionar. La dinámica de la formación implica la búsqueda del mejor desarrollo de la persona según unos objetivos. La formación no se recibe. El individuo se forma, es él quien encuentra su forma»²

Aquí es necesario tener en claro la distinción señala por Jean Claude Filloux, quien puntualiza que: «Formar a la gente implica relaciones entre personas, es decir, existe una relación entre un sujeto formador y un sujeto que debe ser formado»³. En este sentido, cabe mencionar los aportes de José M. Cortázar, quien destaca el valor de los distintos aportes pedagógicos y cómo estos inciden en la relación y contribuyen a la definición profesional del docente. Por ejemplo: de qué manera los aportes teóricos de una racionalidad instrumental propician la formación de un docente que opera como técnico en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En tanto que un modelo paidocéntrico, propio de la Escuela Nueva, fomentará un docente promotor de aprendizajes.

De acuerdo a lo señalado por Cortázar, nos interesa focalizar dos aportes que se tratan de implementar dentro de la formación docente:

- Por un lado, una orientación humanista basada en los presupuestos Roggerianos el cuál considera que la práctica profesional debe procurar que los futuros docentes desarrollen capacidades para descubrirse a sí mismos y lograr un desarrollo crítico e integral.

- Desde otra perspectiva los aportes del constructivismo y de la investigación-acción. En el primer caso se considera al docente como un profesional de la educación cuya tarea se centra en cómo aprende el alumno. Por lo tanto se interesa por las estrategias de aprendizaje, los medios, las herramientas utilizadas para la evaluación, etc. En el segundo caso, se sostiene que la actividad docente debe estar dominada por una reflexión

cotidiana sobre sus tareas buscando generar teorías que les permitan mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Ahora bien, ¿Cómo formar para esta relación? Con una formación académica disciplinar actualizada, es decir, con una adecuada formación pedagógica didáctica, pero también con una formación personal la cual se refiere a que el docente debe interrogarse así mismo sobre sus motivaciones y deseos de enseñar «a otros». Respecto de ello Filloux nos habla de «la pasión por formar», que es diferente al simple deseo ya que la pasión implica todo un movimiento del ser con imaginación (y aquí intervienen los elementos inconscientes) que son insoslayables en las subjetividades que están en juego.

Por otra parte sabemos que la formación de los docentes no sólo nace en los cursos superiores de la universidad, sino que no se puede desconocer la influencia de los años anteriores de escolaridad, donde se aprendió a ser alumno en relación con un tipo de docente y con una institución determinada. Con ello quiero significar que, los procesos de formación docente se han internalizado durante un largo período histórico y cultural en el cual se priorizaba la instrucción sobre la educación; la parcelación de la realidad sobre la totalidad, por ejemplo: en una clase ordinaria la funciones mentales eran separadas en distintos momentos, existiendo un tiempo para la atención, otro para la percepción, otro para la elaboración lógica, otro para la memoria, etc.

Este paradigma que ordenaba el universo y perseguía el desorden impidiendo ver lo único y lo múltiple a la vez, enseñó a separar las disciplinas a aislar los objetos, a descomponer y no a recomponer. Dentro de este tipo de formación no hubo lugar para la creatividad, ni para ningún elemento que evidenciara lo humano del humano.

En nuestra segunda cuestión nos preocupa: ¿Cómo se plantea actualmente la formación en los profesados en Ciencias de la Educación y de Educación Inicial en nuestra casa de estudios?

Si tenemos presente lo establecido en cada currículum, veremos que:

En las incumbencias del título de Profesor de Ciencias de la Educación se plantean quince ítems cuyos ejes se refieren a:

- Planificar procesos de enseñanza y de aprendizaje para la educación formal y no formal, presencial y a distancia.
- Planificar, conducir y evaluar procesos de formadores o formación de extensionistas.
- Elaborar y evaluar modelos y propuestas curriculares a niveles macro y micro educativos, para la educación formal, no formal; presencial y a distancia.
- Elaborar, ejecutar y evaluar modelos y diseños de organización y administración educacional.
- Participar en la elaboración y proyectos de investigación educativa.
- Diseñar, producir y evaluar materiales educativos de distinta complejidad tecnológica.
- Planificar, conducir y evaluar programas de perfeccionamiento y actualización para el desempeño de distintos roles educativos. etc.

Con respecto a las materias curriculares las de mayor crédito horario en primer año: son Pedagogía y Psicología del desarrollo con 120 hs; en segundo año las de mayor crédito horario (90 hs) son Sociología de la Educación, Filosofía, Historia General de la Educación y Antropología; en tercer año Didáctica y Currículum aparece con 160 hs. y Política Educacional e investigación educativa con 120 hs. En tanto que en cuarto año se destaca: Práctica Docente con 160 hs. Teniendo presente las incumbencias y los contenidos curriculares, se observa que lo que predomina en la formación, es un saber técnico en donde no hay lugar para la Educación Artística.

En el caso del Profesorado de Nivel Inicial no hay tampoco un lugar para desarrollar acabadamente la Educación Artística. Aquí se aprecia un total de 100 horas para toda la Educación Artística el cual se distribuye en las disciplinas que actualmente la constituyen, es decir: un taller de 30 hs. para la Expresión Musical; un taller de 30 hs. para Expresión Plástica y un taller de 30 hs. para Expresión Corporal Dramática. Las 10 hs. restantes se destinan al desarrollo de la teoría general.

Respecto a las incumbencias del título de Profesor de Educación Inicial (las cuales no transcribo por razones de tiempo) tampoco se apartan de una ratio thecnica. En consecuencia cabe plantearnos el tercer interrogante: ¿Qué sujeto es necesario formar para las problemáticas que nos impone el contexto actual?

Alfredo Furlán, refiriéndose al tema de la formación de los formadores de docentes y teniendo presente sus experiencias como formador (en Argentina y en México) sostiene que «la práctica reflexionada y la imposibilidad de dejar de ver las consecuencias de nuestras intervenciones, fueron los motores principales de nuestra capacitación»⁴. Las palabras de este pedagogo argentino, nos ofrecen la primera respuesta a nuestra cuestión: la formación docente debe efectuarse con una práctica reflexiva pero con intervenciones de calidad.

Otra respuesta la hallamos en Iván Nuñez Prieto, quien entiende a la formación docente continua como «procesos de aprendizaje en que pueden y deben participar los profesores y profesoras de modo continuo, en el contexto de los nuevos desafíos y oportunidades que la educación y el profesorado encaran en la etapa contemporánea»⁵.

Por nuestra parte agregamos: en este proceso, en el cuál cada uno encuentra «su forma», es decir descubre sus propias capacidades, actitudes, redescubre necesidades e intereses, este momento debe entenderse como un momento de crecimiento de sí, pero con «el otro». En este momento de encuentro y crecimiento con el otro debe existir claridad en el sujeto formador, en el sentido de que la estructuración de la conciencia en el sujeto que se está formando se logra cuando los Procesos Psicológicos Superiores (P.P.S.) Avanzados, entran en contacto con otros universos simbólicos.

El formador debe entender a la práctica docente como un verdadero proceso dialéctico en el que cada acción produce una reflexión y esta debe transformar a la próxima acción de modo tal, que no se trata de un proceso que acaba en cada reflexión sino que esta es un momento dentro de un auténtico proceso de transformación personal y por lo tanto profesional que se concreta en las formulaciones teóricas correspondientes.

Cabe plantear nuestra cuarta pregunta: ¿de que manera, desde donde iniciar esta formación? La respuesta es simple, se debe iniciar en la formación docente en la cual lo primero a considerar es la complejidad de la realidad y con ella la hipercomplejidad del sujeto humano.

E. Morín sostiene que la educación del futuro no concibe a las ciencias como unidades cerradas sino que es necesario establecer diálogos entre ellas sin perder su identidad disciplinar. Para ello se necesita utilizar un discurso multidimensional que esté abierto a la incertidumbre y a la dialógica, que supere las disyunciones, integre lo aleatorio, lo contextual, lo complejo, el orden y el desorden y que reconozca una multiplicidad temporal. Desde esta nueva racionalidad el arte a través de la cultura de las humanidades es quien mejor revela la universalidad de la condición humana, la verdadera naturaleza del sujeto humano, con sus claros y sus oscuros, su brillantez y su opacidad, sus miserias y sus grandezas.

Cobra sentido interrogarnos acerca de: 4) ¿cómo es el conocimiento artístico?

- Es un conocimiento complejo porque representa una construcción simbólica por lo que da a conocer el contexto en el que se produce

- Es un conocimiento que denota profundas motivaciones psicológicas y representa la mismidad del ser, por lo que a veces es polémico.

- Este conocimiento representa al contexto al cual pertenece el artista y generalmente expresa una crítica al medio o también el inconformismo o la inquietud del artista.
- Este tipo de conocimiento posee capacidad anticipatoria respecto a la realidad.
- Es un conocimiento en círculos con avances, retrocesos y a veces atajos.
- Es un conocimiento que trabaja con las sensaciones y percepciones las cuales constituyen los P.P.S. Elementales.

Este conocimiento estimula el desarrollo de las funciones psicológicas como: atención, percepción, memoria y pensamiento. La interrelación de estas funciones estructura la conciencia y la psiquis humanas.

Al trabajar con los P.P.S. Avanzados estimula el control consciente y la autonomía. Y finalmente la quinta cuestión a considerar: ¿Por qué la Educación Artística debe formar parte de la formación docente? Gastón Bachelard más conocido como epistemólogo, también se interesó por el conocimiento artístico, especialmente por la poesía haciendo un análisis de la misma. Él dice que un conocimiento nuevo siempre se construye contra un conocimiento anterior. Llevado este concepto al problema de la formación es considerar que, formar implica ir al encuentro de los antiguos hábitos y luchar contra las propias resistencias para adquirir un nuevo conocimiento. Es decir hay que ir en contra de la formación anterior para adquirir una formación real.

Es necesario tener claro, que no podemos construir nuevos pensamientos, nuevas acciones, sin destruir las viejas formas que lo obstaculizan. En este sentido la Educación Artística representa un aporte, puesto que el conocimiento artístico se mueve en los extremos, a veces presenta características espiraladas.

Un argumento que viene a abonar también la tesis planteada sobre la importancia de la Educación Artística y los procesos de formación docente tiene que ver con el planteo de Hegel en relación a que el sujeto psíquico, existe sólo en relación con el otro. Él plantea una distinción entre Conciencia de sí y conciencia para sí. En el primer caso, el otro es un simple otro.

En la conciencia para sí, ésta aparece en el momento en que la conciencia de sí encuentra en el otro, **no** un objeto externo, sino un objeto que tiene sus propios deseos con relación a sí mismo, es decir puede descentrarse y captar los deseos del otro, en nuestro caso del sujeto que se forma.

En Educación Artística se trabaja desde las estrategias no sólo el poder captar al otro sino que a partir del primer objeto de la mente que es el cuerpo, se realizan procesos de reconocimiento, análisis, de toma de conciencia de sí mismo y del otro a partir de reconocerlo auténticamente como un yo, distinto de mí. Es decir puedo reconocer en el otro una prolongación de mi yo.

Para concluir, vuelvo al pensamiento de Edgar Morín (2001) «La educación del futuro debe propiciar la inteligencia general que es quien organiza los conocimientos de conjunto, tendientes a lograr dos tipos de comprensión:

- La comprensión intelectual, objetiva.
- La comprensión humana, intersubjetiva»⁶.

En el primer caso es necesario la explicación racional que nos provee de argumentaciones y justificaciones para hacer inteligibles los hechos o los fenómenos. En el segundo caso, las argumentaciones racionales no bastan, hace falta un grado de comprensión más profundo que se dirija al sí mismo de cada persona, al núcleo interno básico de la personalidad, donde el yo, es capaz de reconocer al tú como otro yo, es el momento del encuentro supremo con la alteridad. Y aquí es donde la Educación Artística

puede aportar elementos que propicien este encuentro, cuando trabaja con el reconocimiento de sí, el autoanálisis, la metacognición.

Notas

¹ Prof. y Lic. en Psicología. Prof. en Ciencias de la Educación. Especialista y Magíster en Didáctica. Doctorando en la Fac. de Ciencias Humanas de la UNSL. Prof. Titular de Educación Artística del Profesorado en Nivel Inicial de la UNSL. Integrante del PI 4-0305: «Las prácticas educomunicacionales. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje»

² Guyot V. (2000) «La formación de formadores: Experiencias e invenciones» en Cuadernos. Serie Latinoamericana de Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Universidad Nacional de San Luis, Año II, N° 2.

³ Filloux J. (1996) «Intersubjetividad y formación» en Serie Los documentos, Ediciones Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

⁴ Furlán A. (2000) «La formación de los formadores de docentes. Recuerdos y reflexiones sobre la experiencia universitaria mexicana» en Cuadernos. Serie Latinoamericana de Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Universidad Nacional de San Luis, Año II, N° 2, Julio 2000.

⁵ Nuñez Prieto I. (2000) «La formación continua de profesores en el Centro de trabajo» en Cuadernos. Serie Latinoamericana de Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Universidad Nacional de San Luis, Año II, N° 2.

⁶ Morín E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Buenos Aires, Nueva Edición.

Bibliografía

-CORTÁZAR J. M.(2000) «La docencia como profesión, su incidencia en los modelos de formación de formadores» en *Cuaderno. Serie Latinoamericana de Educación*, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Universidad Nacional de San Luis, Año II, N° 2.

-FILLOUX J. (1996) «Intersubjetividad y formación» en *Serie Los documentos*, Ediciones Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

-FURLÁN A. (2000) «La formación de los formadores de docentes. Recuerdos y reflexiones sobre la experiencia universitaria mexicana» en *Cuadernos. Serie Latinoamericana de Educación*, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Universidad Nacional de San Luis, Año II, N° 2, Julio 2000.

-GUYOT V. (2000) «La formación de formadores: Experiencias e invenciones» en *Cuadernos. Serie Latinoamericana de Educación*, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Universidad Nacional de San Luis, Año II, N° 2.

-MORÍN E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Buenos Aires, Nueva Edición.

-NUÑEZ PRIETO I. (2000) «La formación continua de profesores en el Centro de trabajo» en *Cuadernos. Serie Latinoamericana de Educación*, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Universidad Nacional de San Luis, Año II, N° 2.

La sociedad del conocimiento: Un nuevo contexto para la transformación de la universidad pública

María Luisa Granata¹

Universidad Nacional de San Luis
Argentina

Cómo ubicarse en la sociedad global del conocimiento, es un desafío estratégico que debe enfrentar el país y la universidad pública argentina. No se trata de una decisión solitaria porque las fuerzas en juego en el mundo globalizado exigen participar activamente en alianzas internacionales de países o sectores (Coraggio, J. L.; Vispo, A; 2001:15).

Tal como sostiene Castells (1994:39) no hay necesariamente un solo camino hacia la sociedad informacional que todos los países deban seguir, aunque sí existe una estructura global construida sobre la base de los procesos de la sociedad informacional que afecta a todos los países de una u otra manera.

Las formas de organización social que están emergiendo en la actualidad, incluyen al conocimiento como una dimensión sustantiva, como un factor importante, que trasciende el papel que históricamente ha cumplido.

En el mapa mundial su redefinición alcanza una serie de hechos económicos, políticos y culturales que afectan necesariamente a todo el planeta. La revolución tecnocientífica que modifica el ámbito de la producción económica, la internacionalización y concentración del capital financiero, como así también las transformaciones en los procesos de comunicación e información, constituyen en sus respectivas articulaciones la trama fundamental de una nueva situación del mundo en la cual se modifican las coordenadas desde las cuales fueron pensadas las formas de vida política y cultural. Nueva situación en la que el llamado proceso de globalización plantea como ideal un modelo de concepción del mundo con base en los presupuestos del neoliberalismo, cuyo horizonte no es otro que el de la naturalización de una sociedad controlada por poderes abstractos y orientada por el pensamiento único, el cual se constituye en una especie de doctrina para explicar y dirigir las formas económicas, políticas, culturales y educativas de las sociedades.

Es oportuno enfatizar aquí que las transformaciones económicas propugnadas bajo el modelo neoliberal como tendencia mundial, han generado y continúan generando en América Latina situaciones sociales y políticas crecientemente acuciantes. La sociedad se polariza, crece la pobreza y aumentan las desigualdades sociales causadas por la brecha de ingresos, como así también crece la ambición de los mercados que saben cómo evitar la regulación del Estado entre otros aspectos.

Frente a ello a la educación superior le compete indagar y enfrentar la lógica y efectos de este tipo de transformaciones que se producen en el marco de la globalización económica. Asimismo es imprescindible que la universidad participe con respuestas innovadoras que, en tanto expresiones de resistencia al modelo hegemónico, colaboren en la lucha por la realización efectiva de los derechos a la educación, a la salud, a la vivienda, a la alimentación, a la participación en la toma de decisiones sobre asuntos públicos y al reconocimiento de la diferencia en la vida cultural y política, como dimensiones del derecho a una vida digna.

La cuestión compleja que de esto se desprende es cómo pueden responder las universidades públicas a estos retos que se le plantean desde varios frentes por la indudable redefinición del mapa del mundo, si no es asumiendo la necesidad de encarar desafíos que tienen que ver con las maneras de pensar, de decir, de hacer, de sentir de la comunidad universitaria.

La redefinición del papel de la educación superior en sus dimensiones ético-políticas resulta vital, pues allí se juega en gran parte su corresponsabilidad en la consolidación de la democracia sostenida sobre la base de la justicia social y el ejercicio de la participación ciudadana, que son parte de las luchas contra las diversas formas de exclusión social.

Algunas señales del nuevo paradigma que impulsa la sociedad del conocimiento: La globalización

La globalización aparece normalmente como un fenómeno que se asimila a acuerdos de libre comercio, integración económica, alianza entre sectores productivos o de servicios.

Ligado a sus dimensiones tecnológicas y económicas, la *globalización* pone en marcha un proceso de interconexión a nivel mundial que conecta intereses de grupos dominantes, conocimientos, informaciones, mercancías, etc., al mismo tiempo que desconecta todo lo que para esa razón no vale. Este proceso de inclusión-exclusión a escala planetaria está produciendo importantes repercusiones pero también una profunda desarticulación entre la lógica de lo global y las dinámicas de lo local. Son marginados los que no pueden incorporarse a las pautas del consumo de la información y de la cultura. Esto es un fenómeno en expansión.

La globalización, en suma, es una compleja serie de procesos impulsados por una amalgama de factores políticos y económicos. Está transformando la vida diaria de la gente, especialmente en los países desarrollados, a la vez que crea nuevos sistemas y fuerzas transnacionales. «No se limita a ser únicamente el telón de fondo de la política contemporánea: tomada en conjunto, la globalización está transformando las instituciones de la sociedad en la que vivimos» (Giddens, 1999:46).

Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación

En la era informacional la cultura no está circunscripta a un lugar, sino que fluye por la red de redes. Los mensajes e informaciones, las noticias y los sucesos, los valores y los intereses quedan contenidos por la tecnología informática, la cultura pierde el sentido de secuencia y se expresa a través de los medios electrónicos, por lo que las manifestaciones de esa cultura son simultáneas pues no hacen referencia al pasado ni al futuro.

Asimismo el desarrollo de internet y las comunicaciones satelitales amplían las modalidades educativas no presenciales y los profesores ya no tienen el monopolio de la información que ahora está en la red. Por otra parte, las nuevas tecnologías de la

comunicación rompen las barreras nacionales que preservaban un mercado cautivo para las instituciones universitarias locales. Hoy las universidades de los países desarrollados se internacionalizan, no sólo estableciendo sedes en otros países bajo la modalidad presencial sino también inscribiendo alumnos de otros países que forman parte de comunidades educativas transnacionales que se encuentran en el espacio de las aulas virtuales, en las que interactúan con docentes también localizados en diferentes espacios geográficos.

Los medios de comunicación masiva y las redes telemáticas han creado nuevas condiciones de producción y transmisión de saberes, han cambiado los tradicionales espacios educativos. El monopolio del conocimiento ya no está en la universidad. También su rol central de transmisora del conocimiento se ha neutralizado porque se ha convertido ahora en una de las partes de una comunidad más amplia de actores y productores en la sociedad global del conocimiento (Rama, C., 2006:212).

Innovación tecnológica e investigación

No se trata sólo de un cambio en la dotación tecnológica sino que han cambiado las metas a ser satisfechas, los principios específicos utilizados para tal fin y las orientaciones y marcos de referencia de los actores económicos. Por todo lo señalado numerosos autores coinciden en caracterizar esta nueva configuración como un cambio de paradigma tecnológico.

Existe mayor avance científico y tecnológico que ha generado motivaciones por desarrollar capacidades, cada vez más orientadas a la investigación y a la generación de conocimiento. El producto de estos comportamientos es una variedad de bienes y servicios que están disponibles en el mercado, cada vez más globalizado.

Tal como lo señala Lyotard (1989) el descubrimiento científico o tecnológico no ha estado subordinado a una demanda surgida de las necesidades humanas. Siempre se ha movido en una dinámica diferente de la que los hombres consideran deseable y beneficioso. Los grandes problemas humanos desaparecen para el beneficio de los problemas técnicos y particulares. Este aspecto paradójico de dependencia e independencia del conocimiento científico, provoca en la cultura de masas, la mitificación, la desconfianza y el desencanto.

La cultura de la desigualdad y de la conformidad

La sociedad del conocimiento no ha llegado por igual para todos los países. En el caso de Latinoamérica no se está avanzando al mismo ritmo que en los países desarrollados, en los procesos de investigación, innovación y desarrollo tecnológico, debido a sus propias características estructurales.

Los nuevos soportes informáticos y audiovisuales permiten que la cultura como información, acumulación y organización, se encuentre aparentemente al alcance de todos. Sin embargo el acceso a la información no está equitativamente repartido, como tampoco lo está el acceso a la capacidad intelectual para interpretar dicha información.

El desarrollo de nuevas tecnologías ha aumentado la polarización entre las economías de los países que tienen posibilidades de competir apropiándose de las mismas, y aquellos que no alcanzan a ajustarse a la revolución tecnológica.

Además, el neoliberalismo se ha impuesto a nivel mundial y las desigualdades crecen. Las causas de estos desequilibrios son conocidas, las produce el sistema manipulado por las grandes empresas transnacionales, las origina el capitalismo que hoy se puede llamar informacional, neoliberal o globalizado. Los Estados se muestran impotentes para corregir este mal, más aún se lo prohíben las leyes del mercado o quienes dominan sus mecanismos. Es decir, que nos encontramos en un acelerado proceso de

avance de un nuevo tipo de sociedad que también está generando nuevos tipos de desigualdades.

Al respecto Ramón Flecha (1994:58) señala que esta revolución de la información crea posibilidades para una mejora de las condiciones de vida de la humanidad, pero el modelo social que la está hegemonizando provoca una agudización relativa de las viejas desigualdades y genera otras nuevas.

Este autor menciona también a la disolución de los valores solidarios como característica de esta época. Las reformas y movimientos sociales que habían alcanzado una gran firmeza en los años 60 y que se oponían frontalmente a ese incremento de las desigualdades, fueron poco a poco disueltas por los poderes hegemónicos.

Asimismo, argumenta que:

La transición de la sociedad industrial a la sociedad de la información conlleva a que esa marginación tenga un fuerte componente cultural. Los saberes priorizados por las nuevas formas de vida son distribuidos de forma muy desigual entre los diferentes sectores de la población según criterios como el de grupo social, género, etnia o edad. Al mismo tiempo que se descalifican los saberes de los sectores marginados. De esta forma se da más a quienes más tienen y menos a quienes menos tienen, configurando un círculo cerrado de la desigualdad cultural.

(Flecha, 1994:61)

En la sociedad neoliberal se fomenta la individualización como competitividad, como diferenciación y fragmentación y no como promoción de la identidad individual basada en la autonomía intelectual. Como lo señala Castoriades (1995), se vive en la fase más conformista de la historia moderna pues – bajo la apariencia de libertad individual – se recibe pasivamente el único sentido que el sistema propone e impone: el teleconsumo, mezcla de consumo y televisión.

El carácter conservador y conformista de la ideología mayoritaria tiene mucho que ver con la posición de poder y dominio socioeconómico de la mayoría satisfecha. La cultura de la satisfacción supone la convicción de que cada uno tiene lo que le corresponde y lo que se merece por su esfuerzo y dedicación. No obstante la mayoría satisfecha no coincide necesariamente con la mayoría de la sociedad.

Desde los centros de poder político y económico se difunde la creencia de que sólo existe una forma posible de organizar la vida económica, social y política, y se impone la idea de ausencia de alternativas viables.

La nueva agenda de transformación de la educación superior

Las políticas neoliberales que apoyan la globalización han impactado y conmovido las bases mismas de la educación superior. Nuevos actores con diferentes intereses en el valor del conocimiento golpean las puertas de la universidad.

El conocimiento se transforma en una mercancía y su posesión es un instrumento de poder y de desarrollo económico. Asimismo surgen nuevas profesiones y perfiles profesionales, cambios en el mundo del trabajo, en el papel de las disciplinas, en la organización de la educación superior, en los fines, los contenidos y las estrategias formativas.

El perfil del nuevo discurso de la agenda de transformación de la universidad latinoamericana en los años 90 es sintetizado por Carmen García Guadilla (1996:46-47) de la manera que sigue:

- Prioridad para el establecimiento de nuevas relaciones con el sector productivo, especialmente en las áreas de ciencia y tecnología.

- Búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento, como una manera de responder, por un lado, a la crisis fiscal del Estado que existe en la mayoría de los países de la región; y por el otro, a la necesidad de mejorar los procesos de distribución de recursos basados en resultados.

- Incorporación de nuevos sistemas de información para responder a los desafíos académicos relacionados con la globalización e integración del conocimiento y la información.

- Respuesta coherente a las necesidades de integración económica.

- Para todo lo anterior y en forma enfática, se requiere que las instituciones sean más eficientes para lo cual se señala la urgencia de incorporar nuevos sistemas de gestión, que lleven adelante los procesos de evaluación y acreditación. Esto es mayor transparencia de los resultados, en relación con el financiamiento otorgado.

Entre los aspectos que no están siendo planteados con el mismo nivel de preocupación que los señalados anteriormente, se encuentran las formas alternativas de distribución de los conocimientos y quiénes van a ser, en última instancia, los beneficiarios de la producción de conocimientos y de las profesiones legitimadas por la universidad. Es decir, quiénes serán los sectores sociales que se verán favorecidos por los cambios que deberán hacer las universidades.

En este contexto se hace indispensable repensar y replantear la función social de la universidad que debería responder, a través de sus funciones sustantivas de investigación, docencia y extensión, a las necesidades de todos los sectores de la vida social incluidos los más postergados.

En relación con el sistema educativo la universidad tiene una enorme responsabilidad en cuanto a su función de formadora de formadores con los sectores que están siendo marginados de una educación de calidad en los niveles que anteceden a la educación superior. En una sociedad basada en el conocimiento, la desigualdad en el acceso a una educación de calidad implica necesariamente desigualdad en otras esferas de la vida social y no es posible en esta situación pensar en una sociedad con equidad.

Temas del actual debate universitario

La persistencia en las críticas a la educación superior tiene su origen en la prolongada crisis que la afecta, en la que convergen cuestiones de orden nacional e internacional y propiamente institucional. Se cuestiona su expansión, su diversificación, sus dificultades para flexibilizar sus estructuras y sus estilos de gestión, sus modos de entender y practicar la autonomía, su modo de organizar los saberes, su tendencia a considerar los conocimientos como algo estable y como algo que es difícil de conseguir fuera de ella, al menos en buenas condiciones, sus prácticas de enseñanza, de investigación y de extensión, y sus responsabilidades como ámbito de lo público ante la sociedad.

Lo planteado llama la atención sobre la necesidad de poner en marcha procesos de mejora, que exigen sin duda la construcción de una agenda que permita un debate y un diálogo abierto y permanente entre el Estado, la sociedad y las instituciones universitarias. Los temas de esta agenda apuntan a:

- La necesaria democratización de la educación superior.

- La equidad en el acceso que comprende la igualdad de condiciones y oportunidades para el ingreso y la permanencia de los estudiantes.

- El compromiso con una gestión institucional sustentada en la autonomía responsable que implica, junto al ejercicio plural del pensamiento, la puesta en práctica de procesos transparentes en la toma de decisiones.

- Un concepto multidimensional y por lo tanto distinto de la calidad respecto del usualmente identificado con la gestión empresarial basado en la relación costo – beneficio.

- La necesaria articulación de la educación superior que implica la generación y consolidación de sólidos vínculos entre instituciones y programas. También compromete la cooperación nacional e internacional bajo un nuevo enfoque de complementariedad de esfuerzos como forma eficaz de avanzar en el desarrollo y fortalecimiento institucional. La cooperación y el intercambio entre instituciones no es una acción más sino que es una acción estratégica que permite mirarse en un entorno más amplio, dinámico, con nuevos requerimientos.

- La imprescindible revitalización de la tarea docente y formadora de las universidades como parte fundamental de sus responsabilidades sociales, con especial énfasis en la formación de ciudadanía y de valores asociados a la cultura democrática.

- La reafirmación del carácter público de las instituciones de educación superior y lo que ello implica en términos de sus responsabilidades sociales, de sus relaciones con el Estado y la sociedad y de la democratización de sus formas de gestión como ámbito de lo público.

Asimismo resulta fundamental que la universidad contribuya mediante actuaciones transformadoras a la consecución de una cultura no alienada que conlleve al reconocimiento individual y social de la desigualdad y la reconstrucción de la propia identidad desde una perspectiva liberadora.

Estos marcos referenciales plantean a las instituciones universitarias la puesta en juego de su capacidad para innovar emprendiendo un camino de ruptura con las prácticas tradicionales siempre en lucha contra toda forma de exclusión. Se trata del rediseño de las instituciones universitarias como espacios de reflexión y como ámbito de lo público para contribuir mediante la investigación, la formación de sus estudiantes, la extensión universitaria a los procesos de transformación social, política, cultural y educativa para la construcción de una sociedad más justa.

En esta misma línea, la perspectiva comunicativa de Habermas (1989:88) propone disminuir los efectos excluyentes y aumentar los igualadores de la relación entre culturas por la vía del diálogo, trabajando con las potencialidades de aquellos que son excluidos. Se trata de transformar los contextos de forma que posibiliten mejores desarrollos cognitivos, culturales y sociales para todos.

Los cambios en la formación académica

Las cuestiones planteadas hasta aquí abren un abanico de posibilidades de acción para repensar las prácticas formativas de enseñanza, de aprendizaje y de investigación que deben apuntar a una formación más integral de los estudiantes promoviendo la articulación de conocimientos científicos, tecnológicos, humanísticos como así también actitudes sociales y capacidades de valoración ética-política indispensables para el desempeño como ciudadanos y profesionales críticos, solidarios y participativos.

Este cambio pone también en cuestión las verdades absolutas, los pensamientos esquemáticos, las miradas fragmentadas, las respuestas simples a problemas complejos, entre otros aspectos. No obstante, como lo señala Carbonell Sebarroja (2002:17-19), se trata de un desafío importante que debe vencer resistencias ligadas a lo que denomina los siete pecados capitales de la innovación:

1. *La inercia institucional.* Existe una predisposición a continuar trabajando como se ha hecho durante toda la vida. Lo nuevo asusta porque pone en cuestión la acomodación a lo ya conocido y el mantenimiento de intereses y rutinas personales y profesionales muy arraigados.

2. *El individualismo.* La cultura del individualismo docente se relaciona con el apego al aula como territorio o finca particular en el que nadie ni nada se inmiscuye ni lo altera. Esto proporciona una gran seguridad.

3. *El corporativismo.* Este tiene dos expresiones organizativas: la constitución de pequeños grupos dentro de la institución atendiendo a su pertenencia a un área de conocimiento, a un departamento, que pugnan entre sí por la obtención de más recursos y cuotas de poder; y la del colectivo docente que en su conjunto antepone la defensa de sus intereses particulares – no siempre justos ni justificados – a los generales de la comunidad educativa.

4. *La formación del profesorado.* Al margen de su mayor o menor predisposición al cambio se constatan grandes lagunas en su formación inicial y permanente. Un amplio sector del profesorado sólo está capacitado para la transmisión del conocimiento. Es obvio que enseñar la asignatura no basta sino que hay que disponer también de estrategias y recursos diversos para provocar un aprendizaje significativo y vinculado a las necesidades del alumnado y del entorno.

5. *La falta de un clima de confianza y consenso.* No hay posibilidad de innovación sin un clima de confianza en el seno de los equipos docentes y en la comunidad educativa para compartir objetivos y proyectos comunes. Estos son requisitos previos o paralelos para emprender cualquier tipo de cambio.

6. *La intensificación del trabajo docente y el control burocrático.* Son diversos y ampliamente difundidos los análisis en torno a la intensificación de las tareas docentes. Cada vez más los cambios acaecidos en la sociedad se traducen en nuevas demandas a las instituciones educativas, como si éstas tuvieran la llave para la solución de todos los problemas. Esto conlleva un agobio y un aumento del llamado malestar docente.

7. *La falta de apoyos de la administración educativa.* La escasa sensibilidad de los poderes públicos hace que los presupuestos de educación sean bajos, los recursos técnicos y humanos escasos y los apoyos a la labor docente insuficientes.

En una perspectiva similar Zabalza, M. (2004:103-104) argumenta que para producir mejoras en la universidad, una organización que aprende, es necesario desaprender, eliminar lastres, deconstruir prácticas y significados que suelen estar bien esclarecidos en las rutinas institucionales.

Desaprender significa para este autor ser capaces de «deconstruir» la situación vigente del sistema, de sus significados y de sus prácticas. Y volver a pensarlo de nuevo, es decir volver a reconstruirlo con un nuevo significado o con un nuevo tipo de intervenciones. Asimismo aprender es ir recorriendo una serie de fases que comienzan por un momento de «reconocimiento» de la situación a través de los procedimientos de recogida de la información que se estimen oportunos: evaluación, reuniones de análisis, informes o memorias de las diversas instancias.

Otra cuestión interesante que señala este autor es que las instituciones no deben reducir su actuación a responder a los problemas sino que deben construir un proyecto capaz de afrontar simultáneamente los ajustes y las nuevas expectativas e ideas que reflejen el sentir de los diversos sectores participantes. Las instituciones aprenden así en la doble dirección de adaptarse a las nuevas demandas y de generar ellas mismas nuevas líneas de actuación.

Incorporación de las nuevas tecnologías

En línea con lo que se viene señalando, la introducción de las TIC en la enseñanza universitaria colabora de manera innegable con los desafíos que deben enfrentar las instituciones de nivel superior en la nueva sociedad de la información, entre otros:

- La incorporación de los nuevos conocimientos al mismo tiempo que se producen.
- La multiplicación de formas diversas de comunicación y transmisión de la información.
- Las transformaciones a nivel de la dinámica institucional.

A estos desafíos transversales para todas las universidades, también se suman particularidades para cada una de ellas. Cada país y cada institución en particular debe abocarse a pensar en las transformaciones desde su propia problemática. Es decir que para enfrentar los cambios que exige la sociedad del conocimiento, el contexto juega un papel muy importante. Las instituciones deben tener capacidad para poder captar las necesidades de la demanda pero sobre todo para construir las particularidades de la propia organización en consonancia con su historia institucional. Para que esto sea posible los procesos de formación que se llevan a cabo en las universidades deben flexibilizarse y desarrollar alternativas de incorporación de las TIC que provoquen cambios de roles tanto en los alumnos–usuarios así como en los profesores y en los procedimientos de la administración.

Al respecto, Salinas, J. (2004:2) señala que la existencia de oferta on–line y proyectos de investigación de algunos profesores sobre las nuevas tecnologías de la información no presuponen una universidad más innovadora ni más flexible. Se necesita que las instituciones revisen sus referentes actuales y promuevan experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje apoyándose en las TIC, haciendo énfasis en los cambios de estrategias didácticas, en los sistemas de comunicación y en la selección, organización y utilización de los materiales de aprendizaje. A su vez se necesita que este tipo de innovaciones no se realicen de manera aislada sino que formen parte de una estrategia global de la institución.

Si bien la motivación de los profesores es importante, es fundamental además disponer de un fuerte compromiso institucional en la creación de las condiciones necesarias para que estos cambios tengan lugar. También se requiere de servicios de apoyo y asesoramiento a los docentes en cuanto a conocimiento pedagógico y didáctico para emplear las TIC en la enseñanza, desde una visión crítica de las mismas. Es necesario reflexionar sobre el para qué de su utilización, ya que el uso de la tecnología puede implicar buenas propuestas para resolver el acceso al conocimiento o la utilización de otras que en realidad lo empobrecen.

Es de tener en cuenta que, tratándose de la enseñanza, las teorías didácticas que se sustentan juegan un papel muy importante a la hora de evaluar los resultados de la aplicación de las TIC en los procesos de aprendizaje de los alumnos. La incorporación de esta práctica no la hace innovadora por sí misma, si es que resulta de la introducción acrítica de lo nuevo en lo viejo.

Los estudios de investigación refuerzan la idea de que se necesita mucha intencionalidad para provocar rupturas en las tareas de enseñar y aprender en la universidad porque esta intencionalidad tiene que ver con los objetivos de los programas de formación, con los propósitos de quienes enseñan y de los principios pedagógicos que se ponen en juego.

Otros interrogantes que hace falta plantearse a la hora de decidir sobre el uso de las TIC en el aula universitaria son:

- ¿Cómo son y cómo aprenden los alumnos universitarios?
- ¿Cómo puede ayudar la incorporación de la nueva tecnología a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje?
- ¿Cómo puede mejorar la tecnología la actitud y el interés de los estudiantes en el aprendizaje, como así también cómo incrementar su creatividad en cuanto a la obtención, sistematización, integración y producción de la información?

- ¿Qué estrategias didácticas pueden resultar más efectivas y constituirse en nuevas oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, que los hagan más competentes en la resolución de problemas, en el uso de distintos tipos de razonamiento y en su capacidad de argumentación e inferencia?

- ¿Cómo puede la tecnología ayudar a los estudiantes con bajo rendimiento a aprender de manera más comprensiva y cómo puede ayudar a aquellos que presentan necesidades educativas especiales?

- ¿Cómo puede mejorar la tecnología la calidad de la comunicación de los estudiantes entre sí y con sus docentes?

A modo de recapitulación y de síntesis

En la sociedad del conocimiento el gran desafío hacia adelante será humanizar la sociedad latinoamericana, cuyo punto de partida debe contemplar la eliminación de la pobreza. Se deberá partir de la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, en la articulación de lo individual con lo social y de la sociedad civil con el Estado. Esta base sólo se construye a partir del protagonismo real de las personas como consecuencia de privilegiar espacios de autonomía y de participación para lograr la transformación de la persona–objeto en la persona–sujeto del desarrollo.

La cuestión capital que involucra a las universidades, con relación a su compromiso social, es hacer posible la formación de sujetos que desde los pequeños y muy heterogéneos espacios sean capaces de sostener y desarrollar proyectos transformadores. Asimismo, construir alternativas democráticas que debiliten las tendencias actuales para América Latina lo que implica revalorizar el objetivo de la cohesión social, de la dimensión política de la sociedad y de la formación de las personas en función de valores que promuevan la solidaridad y la capacidad de aceptar la existencia del otro diferente.

Tal como se ha venido señalando, es crucial en la formación universitaria el planteo vinculado a si las TIC permiten un aprendizaje más comprensivo para todos, es decir, tanto para los talentosos como para los que fracasan y los que ahora se encuentran en la categoría de los excluidos.²

Queda claro entonces que el creciente valor del conocimiento y su gestión social provoca que aquellos que no disponen de las herramientas cognitivas necesarias para su adquisición se conviertan en incompetentes.

El derecho al conocimiento es hoy un bien social que nadie discute. Debe incluir el derecho a adquirir las herramientas cognitivas para obtener nuevos conocimientos en dominios específicos. En este sentido, la introducción de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje puede convertirse en una ventana abierta a la oportunidad para conseguir esas herramientas.

Efectivamente el costo de incorporar las TIC a la enseñanza universitaria para hacer lo mismo que puede lograrse sin la tecnología no tiene sentido. Lo que se debe promover es un cambio de modelo pedagógico y organizacional que permita superar la transmisión de conocimientos fragmentados y descontextualizados, como así también diseminar la cultura, repensarla y transformarla. Todo para dar respuesta a las necesidades de un mundo nuevo donde lo que debe primar es la comunicación, el manejo de la información, la resolución de problemas y el trabajo cooperativo.

En este nuevo contexto tecnológico se trata entonces de enriquecer los procesos de aprendizaje y no hacer lo mismo que se hacía antes con medios más sofisticados.

Colgar un texto en la red no es difícil, convertirlo en una propuesta de autoaprendizaje guiado sí lo es. Ofrecer a los estudiantes la posibilidad de llamar por

teléfono cuando tengas dudas es bastante diferente a montar una buena tutoría y el seguimiento de los aprendizajes. (Zabalza, 2004:173)

A la luz de lo expresado hasta aquí, cuando se habla de cambio o innovación en la enseñanza no se habla de la simple agregación de nuevos elementos tecnológicos sino que se trata de nuevas formas de pensar el enseñar y el aprender desde una perspectiva emancipadora, que implica una nueva relación entre teoría y práctica, una nueva forma de favorecer el desarrollo de los procesos de apropiación del contenido por parte de los estudiantes, de manera tal que los nuevos aprendizajes se articulen significativamente con los existentes, integrándose con ellos o reemplazándolos.

También la nueva práctica puede manifestarse en la organización del tiempo y del espacio y en todas las dimensiones propias del proceso de formación: los modelos de comunicación, las modalidades que asumen las relaciones entre los sujetos (docentes entre sí y de ellos con los estudiantes), las formas de poder que se hacen presentes en el contexto del aula y en la institución en general.

Elisa Lucarelli (1994) sostiene que desde una perspectiva crítica la innovación siempre implica protagonismo en las prácticas de la enseñanza y en la programación de las mismas, en sus relaciones con el afuera, con la profesión o con otras acciones más allá de la enseñanza. Se trata de rupturas en las prácticas habituales que se dan en el aula de clases a partir de la búsqueda de resolución de problemas, afectando o pudiendo afectar al conjunto de relaciones de la situación.

Para que la universidad protagonice estos procesos de cambio que exige la sociedad del conocimiento y que se han ido mencionando a lo largo de este trabajo, no sólo debe ser capaz de innovar en los modelos pedagógicos de formación, incorporando a las TIC, sino que además debe tener en claro sus nuevos roles y la misión que exigen los nuevos tiempos.

El afianzamiento de la universidad pública como agente innovador debe darse en todos los planos (social, organizacional, formativo, curricular, entre otros) y no sólo en el tecnológico. Hoy no es posible apartarse del mundo de la tecnología, sin embargo deberá estar siempre al servicio del desarrollo de las personas y al mejoramiento de su calidad de vida. Hoy más que nunca se requiere de la creación de espacios intersubjetivos, de trabajo intra e interinstitucional, recuperando los deseos de innovar, de cooperar, con un enfoque de complementariedad de esfuerzos.

En cuanto a la posición y la misión de la universidad en el contexto de la sociedad del conocimiento adherimos a lo expresado por Zabalza (2004:65) cuando afirma:

En definitiva estamos ante un amplio abanico de posibilidades de acondicionamiento de las Universidades, como instituciones formativas, a ese nuevo escenario en el que la formación ya no es algo que acontece «entre muros» y limitada a un espacio y un tiempo concretos. La posición y la misión de la universidad en el contexto de la «sociedad del aprendizaje» (...) adquiere una orientación bien diferente: es una Universidad menos autosuficiente, más centrada en sentar las bases del conocimiento que en desarrollarlo al completo, más comprometida con el desarrollo de las posibilidades reales de cada sujeto que en llevar a cabo un proceso selectivo del que sólo salgan adelante los más capacitados o los mejor adaptados.

Notas

¹ Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Licenciada en Ciencias de la Educación y Especialista en Didáctica (UBA). Secretaria Académica de la Universidad Nacional de San Luis. Directora del Proyecto de Innovación Educativa «Las prácticas de la enseñanza y la diversidad en las aulas de la Educación General Básica». E-mail: granata@unsl.edu.ar

² Aportes a esta cuestión pueden encontrarse en la producción del Proyecto de Investigación N°40305 «LAS PRÁCTICAS EDUCOMUNICACIONALES. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje». Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.
Directora: María F. Giordano. E-mail: lae@unsl.edu.ar

Bibliografía

- CASTELLS, M. (1994). «*Hijos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional*». En *Nuevas perspectivas críticas en educación*, CASTELLS, M., FLECHA, R., FREIRE, P. y otros. Barcelona, Paidós.
- CASTORIADIS, C. (1995). «*El malestar en la cultura*». *Libre pensamiento*, N°19, Págs. 43-50.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (2002). «*El profesorado y la innovación educativa*». En *La innovación educativa*, CAÑAL de LEÓN, P. (comp.) Universidad Internacional de Andalucía, Akal.
- CORAGGIO, J. L. y VISPO, A. (2001). *Contribución al estudio del sistema universitario argentino*. Buenos Aires, Miño y Davila Editores; Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información*. Vol. 2. Madrid, Alianza.
- DIDRIKSSON, A. (2000). *La universidad de la innovación*. Caracas, Ediciones IESALC / UNESCO.
- FERNANDEZ, L. (1993). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- FLECHA, R. (1994). «*Las nuevas desigualdades educativas*». En *Nuevas perspectivas críticas en educación*, CASTELLS, M., FLECHA, R., FREIRE, P. y otros. Barcelona, Paidós.
- GARCÍA GUADILLA, C. (1996). *Conocimiento. Educación Superior y Sociedad en América Latina*. Caracas, Editorial Nueva Sociedad.
- GIDDENS, A. (1999). *La tercera vía. La renovación de la social democracia*. Madrid, Taurus.
- LITWIN, E. (1995) (comp.) *Tecnología educativa: política, historias y propuestas*. Buenos Aires, Paidós.
- LITWIN, E. (1997) (coord.) *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires, El Ateneo.
- LUCARELLI, E. (1994). «*Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*». *Cuadernos de Investigación N° 10*. Buenos Aires, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA).
- LYOTARD, J. (1989). *La condición posmoderna*. Madrid, Cátedra.
- LYOTARD, J. (1992). *La posmodernidad*. Barcelona, Gedisa.
- HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, Taurus.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- RAMA, C. (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- SALINAS, J. (2004). «*Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. (Artículo en línea). UOC, Vol. 1, N°1. www.uoc.edu/rusc
- ZABALZA, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, Narcea.

