

6

Tercer siglo • año 3
número 6 • julio 2007
ISSN 1669-4627

Escriben

Aquilano | Avendaño | Barreiros | Bombini |
Braslavsky | Carbonell | De Diego | Donato |
Emiliozzi | Gagliano | Hecht | Lagorio |
López Casanova | Marafioti | Marin | Matoso |
Messineo | Míguez | Pérez | Plager | Pradelli |
Rogieri | Saintout | Sardi |

Anales de la
educación
común

Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación
de la Provincia de Buenos Aires

Educación y lenguajes



Fundada en 1858 por Domingo Faustino Sarmiento

ANALES

DE LA

EDUCACION COMUN

VOLUMEN I. BUENOS AYRES, NOVIEMBRE 1º DE 1858. NUM. 1º

EL EDITOR — *D. F. Sarmiento*

El objeto especial de esta publicacion es tener al público al corriente de los esfuerzos que se hacen para introducir, organizar y generalizar un vasto sistema de educacion.

Reforma tan radical y de consecuencias tan benéficas no se inicia en las escuelas, sino en la opinion pública. No es el maestro sino el legislador el que ha de producirla; y la ley escrita será letra muerta, si el padre de familia no presta para su egecucion, el calor de sus simpatias.

Los gobiernos han sido impotentes para difundir la educacion autoritativamente, testigo el de Prusia que con un sistema que está en obra hace mas de un siglo, y leyes que constituyen delito en los padres privar á sus hijos de educacion, no ha conseguido tener mas de un habitante educandose en cada ocho, mientras el Canadá, Massachusetts y el Estado del Maine cuentan uno en cuatro, alguno de ellos en menos de veinte años de fundado un sistema análogo al que vamos á ensayar nosotros.

Solo la opinion puede impulsar la educacion con la eficacia y celeridad que exige nuestro atraso mismo. Esa opinion existe ya por fortuna entre nosotros, pero al estado de instinto simpatico solamente. Es preciso que al deseo se una el saber, para que los medios conduzcan al fin, y esta ciencia de difundir la educacion, no esta todavia al alcance de todos. No la tuvieron nuestros padres, no la ha poseido, puede decirse que no la posee aun, la Europa misma, salvo una parte de la Alemania. En el resto se hacen ensayos, se desea tambien como entre nosotros, sin poder crear el hecho. Las masas de emigrantes que desembarcan en nuestras playas, son pedazos de

S. May 186

D. J. Samiense,

Autoridades provinciales

Gobernador
Ing. Felipe Solá

Vicegobernadora
Dra. Graciela Giannettasio

Directora General de Cultura
y Educación
Dra. Adriana Puiggrós

Vicepresidente 1°
del Consejo General
de Cultura y Educación
Lic. Rafael Gagliano

Jefe de Gabinete
Lic. Luciano Sanguinetti

Subsecretario de Educación
Ing. Agr. Eduardo Dillon

Subsecretaria Administrativa
Lic. Sofía Villarreal

Director Provincial de
Información y Planeamiento
Educativo
Lic. Carlos Giordano

Director de Producción de
Contenidos
Lic. Santiago Albarracín



**Gobierno de la
Provincia
de Buenos Aires**

Dirección General de Cultura y Educación

Anales de la educación común

Tercer siglo • año 3
número 6 • julio 2007
ISSN 1669-4627

Directora
Adriana Puiggrós

Director Honorario
Mario Oporto

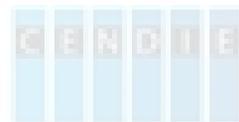
Presidenta del Consejo editorial a cargo de la edición
Elvira Romera

Coordinadora general
Cintia Rogovsky

Consejo editorial
Marcelo Caruso, Universidad de Berlín, Alemania
Berta Braslavsky, Academia Nacional de Educación, Argentina
Rafael Gagliano, Appeal y Universidad de Buenos Aires, Argentina
Norberto Liwski, Comité de Derechos del Niño de la ONU, Argentina
Jorge Rivera, Unicef, Argentina
Rodolfo Ugalde, Universidad Nacional de San Martín, Argentina
Alfredo Van Gelderen, Academia Nacional de Educación, Argentina
María Ciavatta Franco, Universidad Federal Fluminense, Brasil
Paulo Carrano, Universidad Federal Fluminense, Brasil
Violeta Núñez, Universidad de Barcelona, España
Peter Mc Laren, University of California, Estados Unidos
Alicia De Alba, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Marcela Gómez Sollano, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación,
Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo
Calle 13 y 56 (1900) La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina
Tel. (54 221) 4297624 / e-mail: revistadeeducacion@ed.gba.gov.ar
Portal ABC, abc.gov.ar

Secretaría técnica: Claudia Bracchi/ Cendie | **Edición:** Darío Martínez, Cecilia Rovarino y Mariano Vázquez |
Corrección de estilo: Nora Minuchin. Colabora: Martha Vela | **Diseño:** Bibiana Maresca y María Correa |
Publicación digital: Departamento Publicación Web, DGCYE. Coordina: Alejandro Mc Coubrey |
Fe de erratas: en la p. 213 del número 5 debió decir: “No es solamente una variable económica implicada en la teoría del valor y del precio [...] El trabajo es un espacio social que construye identidades y estructura la vida y el tiempo cotidiano.” (Drolas y otros, 2005); puesto que es una cita textual. En la p. 223, “Bibliografía”, donde dice “Drogas, María Ana” debió decir “Drolas, María Ana”.



Anales de la educación común

Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación
de la Provincia de Buenos Aires

Sumario

editorial	8	Una ley pensada entre muchos para beneficio de todos, por Adriana Puiggrós
	11	Educar para la justicia social, por Daniel Filmus
	13	La Argentina del futuro, por Daniel Scioli
	15	La educación como bien social, por Felipe Solá
contextos	26	El valor de lo simbólico en un nuevo clima de época, por Carlos Lagorio
	38	Políticas editoriales y políticas de lectura, por José Luis de Diego
artículos	46	Cuando Babel es una bendición, por Néstor Míguez
	55	Cultura y ciudadanía: la lectura como derecho, por Florencia Saintout
	62	Andrés Bello en Babel, por José Antonio Carbonell
	73	La lectura de textos literarios: episodios de una polémica didáctica, por Gustavo Bombini
	79	Historias de lectura y escritura en la escuela: entre la ruptura y la hegemonía, por Valeria Sardi
	85	Lengua y nuevos lenguajes, ¿qué hacer?, por Irma Emiliozzi
	91	Los lenguajes del cuidado y los cuidados del lenguaje, por Rafael Gagliano
	95	Modos de leer literatura y construcción de la <i>distinción</i> , por Martina López Casanova
	102	La lengua escrita en el desarrollo cultural del niño, por Berta Braslavsky
	108	La gramática en la escuela. Criterios de decisión para su enseñanza, por Liliana Pérez y Patricia Rogieri
	114	El diario como libro de lectura, por Ángela Pradelli
	119	Enseñar a leer los textos de estudio en la escuela primaria, por Marta Marin
	126	Los diccionarios. Origen y producción, por Federico Plager

	132	Hablar en clase: habla el docente, habla el alumno, por Fernando Avendaño
	138	Bilingüismo, socialización e identidad en comunidades indígenas, por Cristina Messineo y Ana Carolina Hecht
	144	Una experiencia en la adquisición de una segunda lengua, por Luciana Donato
	148	Argumentando acerca de la argumentación, por Roberto Marafioti
	159	La corrupción del lenguaje y un ejército móvil de metáforas, por Raúl Barreiros
	168	Cuerpo, escena y máscaras en la trama pedagógica, por Elina Matoso
	173	El lenguaje de las estrellas, por Roberto Aquilano
institucional	178	Textos escolares: una política de acceso igualitario al conocimiento, por Carlos Giordano y María Silvina Souza
	183	<i>Manos de tierra y tinta</i>
	190	El <i>ciber</i> . ¿Un local abierto a la escuela?, por Carlos Lagorio
	193	Los lenguajes artísticos en el sistema educativo de la Provincia
	198	Lenguaje y nuevos lenguajes en <i>Anales de la educación común</i>
guía de recursos	204	Reseñas
	207	Selección temática de obras y documentos ingresados al Cendie
	212	Sitios en Internet
	214	Películas
	215	Videos

UNA LEY PENSADA ENTRE MUCHOS PARA BENEFICIO DE TODOS

DISCURSO DE LA DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Presentamos este sexto número de la revista *Anales de la educación común* inmersos en un ambicioso proceso de transformaciones del sistema educativo provincial. El 11 de junio último en el Teatro Argentino de La Plata, el Gobierno provincial presentó ante la comunidad y la Honorable Legislatura el proyecto para una nueva Ley de Educación Provincial acorde a las necesidades del presente y los tiempos por venir. Publicamos a continuación las transcripciones de los discursos pronunciados en esa oportunidad.*

El 27 de diciembre de 2006, el Gobierno Nacional, presidido por el Dr. Néstor Kirchner, promulgó la Ley de Educación Nacional 26.206/06, respondiendo así a la sentida necesidad de adecuar la legislación a los cambios culturales, sociales y tecnológicos del siglo que acaba de comenzar, y a la política de instauración de la justicia social, la soberanía política y cultural.

* De este acto participaron más de 4.500 personas, entre las que se contaron autoridades nacionales y provinciales de los poderes Ejecutivo y Legislativo, representantes de distintos credos, universidades y centros de investigación; empresas, gremios, organizaciones sociales y comunitarias, inspectores, docentes, alumnos y público en general.



La Ley 26.206 fue precedida de una intensa consulta en todo el país. La provincia de Buenos Aires también realizó una consulta intensa que abarcó dos etapas. La primera, destinada a recoger los aportes para la Ley Nacional desde la perspectiva y los problemas educativos provinciales, realizada desde abril hasta noviembre del año 2006.

La segunda etapa, destinada a continuar abordando los aspectos específicos de una Ley de Educación Provincial, que fue realizada desde marzo hasta julio del corriente año. Participaron en la primera etapa de consulta 3.500.000 personas mediante reuniones sectoriales, encuestas, y otras técnicas de opinión, sumadas a días de discusión en jornadas de trabajo docente en todos los establecimientos educativos de la Provincia y el aporte de las asociaciones gremiales de los trabajadores de la educación.

En la segunda etapa participó un número semejante de bonaerenses y en las escuelas se realizaron dos jornadas de discusión. La primera, destinada a formular los aportes para la redacción del pre-proyecto de Ley. Y en la segunda se envió el propio preproyecto para su discusión, antes de formular el proyecto final. La Ley de Educación Nacional 26.206 es de aplicación obligatoria en todo el país.

El Consejo Federal de Educación, cuyas decisiones son ahora vinculantes para todas las jurisdicciones, instó a estas últimas a adecuar su propia legislación a la norma nacional. Afortunadamente, la opinión de los bonaerenses fue escuchada en la mayoría de los lineamientos de la Ley Nacional, y la reforma que el gobierno de Felipe Solá puso en marcha en el Plan 2004-2007* se adecua a la nueva normativa nacional. Solo resta dictar una nueva Ley de Educación Provincial.

Hoy, con el enorme aporte de todos los sectores de la comunidad educativa y el esfuerzo gubernamental, después de un año de discusión en numerosas instancias de consulta, hemos

* En el año 2004, el Gobierno provincial implementó un Plan de Educación con los lineamientos de la política en esa materia para el período 2004-2007, que incluía una serie de reformas significativas respecto de lo que había establecido la Ley Federal de Educación (promulgada en 1994) y la Ley provincial 11.612.

alcanzado un alto nivel de diálogo referido a la discusión de los bonaerenses.

La comunidad de la provincia de Buenos Aires ha mostrado su madurez política pues todos los actores han comprendido que la educación solo puede conformar su carácter y derecho social en la medida en que cada uno renuncie a imponer la totalidad de sus ideas, concepciones o demandas, a favor de la constitución del bien común.

Debe destacarse que hubo arduas discusiones pero las ideas debatidas se mantuvieron en un marco democrático mostrando que en la Argentina está creciendo, es posible, una cultura pluralista, respetuosa, dirigida hacia lograr acuerdo.

Y entendemos que el diálogo debe seguir abierto porque los preceptos de la Ley deben encarnarse en programas concretos que involucren a toda la comunidad. Los bonaerenses y sus organizaciones han sido generosos lo suficientemente como para que tengamos hoy un proyecto de Ley que refleja la voluntad de juntar esfuerzos para lograr la mejor educación para nuestros niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores.

Agradezco la voluntad de diálogo y los invaluables aportes de los docentes y no docentes, y de sus organizaciones sindicales; de los representantes de la educación privada con-

fesional y no confesional; de los trabajadores administrativos de la Dirección General de Cultura y Educación; de las cooperadoras; de los consejos escolares, con el enorme esfuerzo que han puesto; de las organizaciones y federaciones sindicales; de los movimientos sociales; de las asociaciones cooperativistas; de los partidos políticos y sus representaciones parlamentarias; de las universidades; de la Secretaría de Investigación Científica, la cic [Comisión de Investigaciones Científicas]; de los ministerios; de mis compañeros de Gabinete, y de otros organismos del Gobierno provincial. Al equipo de la Dirección General de Cultura y Educación que tuvo a su cargo el arduo trabajo de tejer el texto dando lugar a más de 1.000 incorporaciones con anterioridad a la consulta, cuidando el equilibrio entre los distintos intereses y opiniones y el sentido general de la Ley.

Agradezco a las madres, los padres y los familiares, que participaron en ambas etapas de la consulta. Consulta seguida de cerca, puntualmente, por el señor Gobernador. Y agradezco muy especialmente a los chicos, a los alumnos, a quienes debemos subrayar como destinatarios fundamentales de esta Ley y de las normativas y acciones que de ellas se deriven. Muchas gracias.

Dra. Adriana Puiggrós

EDUCAR PARA LA JUSTICIA SOCIAL

DISCURSO DEL MINISTRO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
DE LA NACIÓN

Muy buenos días a todas y todos. Señor Gobernador, señor Vicepresidente [de la Nación], señor presidente de la Cámara de Diputados, señora Directora General de Cultura y Educación, señora Vicegobernadora, autoridades de la Provincia, autoridades eclesiásticas, autoridades militares, autoridades de todos los sindicatos que están acá presentes, colegas, amigos. Me parece que es un momento importante y fundamental para la historia de la educación argentina. Les quiero decir que estoy aquí para felicitar, apoyar y acompañar este proceso de debate y discusión que hoy se va poner en condiciones de ser entregado a la Legislatura de la provincia de Buenos Aires.

Queremos agradecer y felicitar porque [Buenos Aires] es la primera Provincia que ha avanzado fuertemente en adecuar la Ley de Educación Nacional a las condiciones concretas y particulares que presenta cada una de las provincias. Una ley es un marco general, una ley nacional cuando hay, de acuerdo a la Constitución, potestad de las provincias respecto de la educación, necesita la adecuación particular de leyes provinciales, y esto es lo que ha avanzado la provincia de Buenos Aires. Y ha avanzado de forma participativa, lo ha hecho en una discusión profunda, ha permitido que participen todos los actores del sistema educativo, y esto es un ejemplo. Queremos también agradecer, señor Gobernador, estos cuatro años de trabajo conjunto desde la gestión de

[Mario] Oporto,* y particularmente la gestión de Adriana Puiggrós, cómo hemos avanzado en la misma dirección, atendiendo las particularidades que tiene cada una de las jurisdicciones.

Permítanme hacerles una reflexión para destacar que en educación solo se pueden concebir las políticas como política de Estado. Quizás hay otros temas en los cuales puede haber particularidades más marcadas; transformar la educación implica muchos años, implica concebir que los cambios pedagógicos no tienen que estar adecuados a los calendarios electorales. Necesitamos que las leyes de educación surjan con un consenso tal; necesitamos que el marco legislativo que tiene la educación tenga consenso social de tal magnitud que impida que cada gobierno tenga la posibilidad de volver atrás los avances que se vienen logrando. No hay posibilidad de cambio educativo –y uno lo ve en el mundo– que lleve menos de décadas, y estas décadas tienen que marcar un sentido transformador en dos direcciones puntuales: la educación como una herramienta fundamental de justicia social y la educación como una herramienta fundamental de crecimiento y desarrollo. De nada nos sirve tener una educación que signifique mejores condiciones de crecimiento y desarrollo si los beneficios del crecimiento y el desarrollo no van para todos los chicos. Esta es una cuestión fundamental. Solo la escuela, solo la educación permite que una sociedad sea democrática; solo la escuela, solo la educación puede permitir que cada chico tenga un horizonte que esté asociado a su capacidad y no a su cuna de origen. Si no

estuviera la educación, la cuna, la herencia, serían simplemente lo que marcaría el horizonte para cada chico en la sociedad. Es la educación la que permite generar las condiciones para que tengamos una Argentina más igualitaria.

Yo felicito a la Directora General, Adriana Puiggrós, le agradezco por el acompañamiento que ha tenido en el proyecto nacional; felicito al Gobernador con quien hemos trabajado durante todo este tiempo; enfatizo la necesidad de los consensos y las articulaciones.

Nuestras leyes: las de la Provincia y las de la Nación, surgen después de ese debate que seguramente continuará en las Cámaras, como debe suceder y como sucedió también a nivel nacional, debate que esencialmente tiene que representar a todos los actores de la comunidad educativa pero también a todos los actores de la sociedad en general, porque son todos los actores los que están interesados en este proceso. Uno no sabe cómo va a ser el futuro, uno no tiene la posibilidad de predecir, justamente una de las características de nuestro tiempo es que el futuro es impredecible. Sin embargo en ese marco hay una certeza, la única certeza es que, sea como sea el futuro, la educación va a ser cada vez más importante; sea como sea el futuro, la soberanía de los países se va a pelear de la mano de la educación y de la ciencia y la tecnología. Realmente si queremos futuro de un país soberano necesitamos trabajar hoy como lo viene haciendo la provincia de Buenos Aires, en construir la educación que nuestros chicos y jóvenes se merecen. Felicidades y muchísimas gracias.

Lic. Daniel Filmus

* El Prof. Mario Oporto se desempeñó como Director General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires entre 2001 y 2005, cargo en el que lo sucedió la Dra. Adriana Puiggrós.

LA ARGENTINA DEL FUTURO

DISCURSO DEL VICEPRESIDENTE DE LA NACIÓN

Señor Gobernador de la provincia de Buenos Aires, ingeniero Felipe Solá; señora Vicegobernadora; señor presidente de la Cámara de Diputados de la Nación, Alberto Balestrini; señora Directora de Cultura y Educación de la Provincia; ministros, autoridades presentes, a la gran familia de la educación de la provincia de Buenos Aires. Quiero contarles que hemos llegado hasta aquí, junto con el ministro [Daniel] Filmus, para acompañar este esfuerzo, este primer paso tan importante para presentar el proyecto, que eleva el Ejecutivo, de la nueva Ley Provincial de Educación, para dar comienzo a un debate estratégico, con diálogo, construyendo consenso, con el aporte de los diferentes sectores que seguramente en las reuniones que tendrán los legisladores podrán seguir enriqueciendo para poder avanzar, para que la provincia de Buenos Aires tenga la mejor Ley para enfrentar el desafío del crecimiento, del desarrollo, del progreso que tenemos mirando hacia el futuro.

En estos cuatro años, el Presidente [Néstor] Kirchner ha generado las bases políticas para que ahora, cada provincia, cada municipio, pueda aprovechar al máximo el crecimiento y poder desarrollar en este andarivel la educación con la producción, a través de los instrumentos que permitan generar aquellas posibilidades y oportunidades especialmente para nuestros jóvenes que, sin duda alguna, son los grandes destinatarios y van a ser los grandes beneficiarios de todo este esfuerzo. Porque Argenti-

na, si perseveramos en este camino, se consolida como una tierra de oportunidades y ya no más como una tierra de oportunistas.

Quiero dedicar especialmente unas palabras de gratitud a quienes son sentimiento de todos nosotros, por su esfuerzo, por su colosal tarea cotidiana: a los docentes de la provincia de Buenos Aires, a aquellos que veo cuando recorro cada rincón de la Provincia llegando a caballo a las escuelas rurales; a aquellos que veo, como hace pocos días, cuando estaba en una escuela de islas en el Delta, que fue la primera escuela, la escuela “José Hernández”, a la que llegaban en lanchas; a aquellos que llegan en bicicletas a barrios muy humildes; gracias, muchas gracias. Siempre se decía que la escuela era el segundo hogar, sabemos el esfuerzo que han hecho poniéndose al hombro los momentos más difíciles, ser la contención en tiempos de sufrimiento, de dolor, de desarticulación de la familia. Por eso, es muy importante lo que se ha logrado en esta primera etapa.

Este proyecto tiene aspectos fundamentales que hacen a algo que yo llevo y me acompaña desde muy chico, que es la educación física, que no es solamente lo que hace al cuerpo sino también a principios, a valores, a forjar la fuerza de voluntad. Es muy importante que se haya incorporado este punto, como también lo que hace a crear conciencia del cuidado del medio ambiente; ni qué hablar de la obligatoriedad de los seis años del secundario, del primario, de ese primer paso desde los cuatro años. En la provincia de Buenos Aires este nuevo marco, esta nueva organización de la economía, sin duda alguna debe ser esa palanca que acelere el crecimiento, el desarrollo de toda la Argentina;

y qué importante es educar para el trabajo y trabajar para educar. Este es un punto central. A través de este instrumento, Daniel Filmus, con su capacidad de diálogo, de construir consensos, durante meses ha hecho esta titánica tarea; y luego el trabajo de los legisladores, que permitió que tengamos esta nueva Ley de Educación Nacional y dar el marco para que ahora, cada provincia pueda hacer lo suyo.

Sabemos también la demanda que hay, cada vez más, de técnicos, de oficiales especialistas en algunas cuestiones. Ya decía Víctor Hugo, ese gran escritor, que “quien abre una escuela cierra una prisión”, y qué hablar del genial aritmético Pitágoras que decía: “Educad a los niños y no será necesario castigar a los hombres”. Qué importante también que desde los gobiernos estemos generando las condiciones para tener capacidad de respuesta concreta. Gobernar hoy, más que nunca, es incluir, es integrar, es generar empleo y ustedes están dando con este espacio un gran paso.

Quiero finalizar con algo del Martín Fierro que dice: “[...] debe el gaucho tener casa,/ escuela, iglesia y derechos”. Si seguimos en este camino con más viviendas, con más escuelas, con más fe, con más esperanza y respetando ese derecho básico fundamental que es el acceso a la educación y el respeto a los derechos humanos, vamos a tener una Argentina grande, pujante, en desarrollo y con crecimiento. Ya lo decían los chinos hace cientos de años: “El que piensa en un año pone una semilla, el que piensa en diez planta un árbol, y el que piensa en cien, enseña”. Estamos pensando la Argentina del futuro. Los mejores años son los que se vienen para el país. Gracias y felicitaciones.

Sr. Daniel Scioli

LA EDUCACIÓN COMO BIEN SOCIAL

DISCURSO DEL GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Muchas gracias a todos los que han venido hoy al Teatro Argentino a acompañarnos en este momento simbólico de gran importancia como es la firma del nuevo Proyecto [de] Ley de Educación para la provincia de Buenos Aires, y espero, para muchos años. En nombre de mi Gabinete y de la Vicegobernadora provincial, Graciela Giannettasio, les agradezco especialmente a todos los que han venido, a los educadores, maestros de profesión y maestros de alma, ambas cosas. Les agradezco a todos los que han hecho un aporte durante todo este tiempo de discusión, de debate, en muchos casos de disenso, para encontrar lo que se llama el consenso básico, que no es el consenso sobre todo sino que es aquello sobre lo que no estamos en condiciones de discutir porque estamos todos de acuerdo.

No existe el consenso total en una sociedad por suerte, existen algunos consensos sobre los métodos, y disenso sobre los fundamentos, y para eso está la sociedad democrática, para saber qué no puede dejar de estar y a partir de ahí que sea la mayoría en la Legislatura la que decida cuál será la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires. Esta es la opinión del Gobierno de la Provincia.

Agradezco especialmente la presencia del Vicepresidente de la Nación, Daniel Scioli, que siempre habla del tema educación, y del Ministro de Educación [de la Nación], Daniel Filmus, responsable de la Ley [de Educación] Nacional, con

nuestro Presidente, y responsable también de una dinámica de cambio muy fuerte en estos últimos años sobre cómo encarar la educación y el futuro en la Argentina.

Quiero agradecer la presencia del Presidente de la Cámara de Diputados de la Nación, como saludar al Presidente de la Cámara de Diputados de la Provincia y al Vicepresidente primero de la Cámara de Senadores bonaerense.

Quiero agradecer el trabajo y la claridad conceptual de la Directora General de Cultura y Educación provincial, Adriana Puiggrós. Agradecer su aporte basado en muchos años de saber de qué se trata; basado en muchos años de estudio serio sobre la educación en Argentina y en América Latina, que es fundamental. Es una funcionaria respetada cuando habla de educación y como tal ha sido vital la conducción en todas las conversaciones previas a la elaboración de la Ley.

Quiero saludar muy especialmente a todas las autoridades eclesiásticas presentes. También saludar a los representantes de la CGT, de la Confederación de Trabajadores Argentinos, y de los gremios de educación. Gracias por ayudarnos, participar y estar acá.

Quiero saludar además a los intendentes, preocupados siempre por la cuestión educativa, y puerta de entrada en muchos problemas, puertas donde se golpean muchas veces frente a problemas que aparecen en nuestras 10.000 escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires. Y aprovecho también para saludar, además de todos los legisladores preocupados y ocupados por la educación en la Provincia, muchos más de los que se creen, a quienes han pasado por la cartera de Educación bonaerense y hoy nos acompañan.

Muchas gracias a todos ustedes, a los repre-

sentantes de entidades de bien público, a los representantes de movimientos populares y sociales, y a todos los que piensan que la educación es el centro de la cuestión.

Hace seis años me hice cargo de este gobierno y como ustedes saben atravesábamos una de las peores crisis de la historia. Cuando yo me hice cargo, el sistema educativo, que había sido concebido por las generaciones que organizaron nuestra institucionalidad en el siglo XIX, entendido como el espacio público destinado a la consolidación y transmisión sistemática de la cultura nacional, estaba profundamente dañado.

Había comenzado el siglo XXI profundamente dañado en el salario de los docentes, en el sistema de capacitación de los mismos, en infraestructura escolar; dañado en la formación de técnicos para la producción y el trabajo; dañado en la articulación entre los niveles y modalidades y en la aplicación de las reglas que se requieren siempre para el funcionamiento de las instituciones y la convivencia de quienes componen una comunidad, y en este caso la educativa.

Se había perdido el conocimiento acerca de la legislación y de nuestras instituciones. El sistema escolar fue una de las peores víctimas de la crisis, pero al mismo tiempo resistió como el último refugio para miles de niños, adolescentes e incluso adultos, que encontraron en las escuelas y en los docentes la ayuda para resolver sus necesidades más elementales.

Fueron los maestros del campo, despoblado, donde supe ir de chico, recorriendo cientos de kilómetros cada día; los profesores del aula con 50 adolescentes, en el conurbano; los numerosos curas de escuelas parroquiales que

cobijaron a los pobres, y las organizaciones del pueblo, que hoy están acá, los que debieron sustituir al Estado que se ausentó de su educación y le dieron testimonio cuando no había testimonio.

Durante los primeros dos años de mi gobierno se atendieron problemas urgentes y graves: reconstruir el Estado; conseguir que las instituciones funcionaran como mecanismos transparentes; sostener la lucha contra la evasión. Resultaron tareas tan arduas como indispensables para comenzar con la generación de empleo, con la recomposición del sector productivo, [con] el lento avance hacia una reforma impositiva y progresiva y democrática, entre otras modificaciones que la sociedad y su Estado necesitaba para sobrevivir. No fue tarea simpática la que me tocó hacer, pero era necesaria, la única tarea a abocarse cuando no existen más que decisiones revocadas por la crisis, que son siempre incentivas. Uno va para acá o uno va para allá, nosotros tomamos ese camino.

Ya el Plan de gobierno 2004-2007, en otro momento, un poco mejor, fue diseñado como un programa de desarrollo que permitió a la educación empezar a despegar hacia mejores niveles de *calidad*, entendiendo este término como medida de distribución justa de la mejor cultura.

El Plan 2004-2007 avanzó significativamente en la estrategia de integración, entre las cuales se destacan el Programa Patios Abiertos –escuelas abiertas los sábados porque nuestros adolescentes en riesgo tienen muy pocos lugares en donde estar, en donde jun-

tarse–; los programas de becas; los programas de nuevas orientaciones de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social; la creación de la modalidad en la Educación Intercultural y la Dirección de Alternativas Educativas, entre otras.*

El proyecto de la Ley que pongo a consideración de la Honorable Legislatura de la provincia de Buenos Aires es una normativa acorde con los profundos cambios que se han producido en nuestra sociedad, en sus perspectivas y en el propio sistema educativo, en el marco de la actual política del gobierno nacional que impulsa una distribución más justa de los bienes materiales y simbólicos y el respeto por los derechos humanos.

Después de un amplio debate público y legislativo, el presidente Néstor Kirchner ha promulgado el año pasado la Ley Nacional de Educación, 26.206, y la provincia de Buenos Aires ha participado activamente en su discusión y diseño como miembro del Consejo Federal de Educación, exponiendo y sosteniendo las opiniones mayoritarias surgidas de la consulta mencionada recién por Adriana Puiggrós.

La aplicación de la Ley, que es obligatoria en el nivel nacional, requiere de herramientas legales que respondan a las actualmente vigentes en la provincia de Buenos Aires. Las estrategias educativas desarrolladas, en cumplimiento con este Plan de gobierno que mencioné, coinciden con los principales conceptos e indicaciones de la reforma que la Ley [de Educación] Nacional ha establecido.

* En 2006 la DGCyE efectuó modificaciones en su estructura, creando tanto la modalidad como la Dirección mencionadas. En el proyecto de Ley presentado se incorpora la modalidad Intercultural, con un sentido más abarcador que el meramente bilingüe que le otorga la Ley de Educación Nacional y en el marco de la excepcionalidad que esa norma establece para las distintas jurisdicciones.

Como en otras históricas decisiones, la provincia de Buenos Aires ha aportado su experiencia a políticas educativas nacionales. Resta ahora contar con una ley provincial que se adecue a la Ley de Educación Nacional y a la reforma que están en pleno desarrollo en el sistema educativo.

Hemos hecho un gran esfuerzo para vincular la educación con el mundo de la producción y del trabajo. En la Dirección General de Cultura y Educación fueron creadas la Dirección Provincial de Educación y Trabajo y la Agencia de Acreditación de Competencias Laborales de alto impacto en la integración de los trabajadores [de sectores] formales e informales, que se fueron sumando a los organismos del sistema escolar destinados a la educación técnica y agraria y al Consejo de Producción, Educación y Trabajo de la cartera educativa, del cual forman parte las principales centrales sindicales, que están hoy aquí, y empresariales de la Provincia.

[La Dirección General de] Cultura y Educación ha firmado acuerdos con esas organizaciones que yo mencioné: la CGT, la CTA, la Asociación de Empresarios de la Argentina, entre otras, y con empresas, para inscribir el trabajo y la producción reales en el sistema educativo, fortaleciendo la presencia de las fuerzas laborales empresariales de los centros de capacitación y formación profesional.

Las organizaciones sociales surgidas al calor de la ausencia del Estado y la crisis y de la resistencia, fabrican los guardapolvos y ele-

mentos didácticos que son entregados gratuitamente por [la Dirección General de] Cultura y Educación, estimulando así la acción de los puestos de trabajo.

Nuestra gestión pone especial esfuerzo en la calidad profesional de los docentes, por eso capacitó en servicio de manera gratuita y con puntaje a 120 mil docentes durante el año pasado y va a llegar a un total de 150 mil docentes este año.* Trabaja en la mejora de los institutos de formación docente y fundó la primera Universidad Pedagógica* del país de la cual en agosto egresarán los 50 primeros inspectores regionales de educación estatal y privada que constituyen la primera generación aportada por esta Universidad.

Estamos construyendo juntos la nueva escuela secundaria de calidad, destinada a formar jóvenes más seguros de lo que saben y más seguros de lo que son, esa es la finalidad, para que tengan acceso a los bienes simbólicos y a las condiciones para usar esos bienes. Para que sean aptos para el ingreso a la educación superior y para el mundo del trabajo.

Hemos habilitado cientos de jardines de infantes, porque consideramos la prioridad en la educación inicial a cargo de profesionales que proporcionan a estos niños los espacios de juego y aprendizaje indispensables para que transiten una infancia feliz y accedan al nivel que exige la compleja cultura de nuestro tiempo.

Hemos sancionado la Ley de Convenciones Colectivas de Trabajo para los docentes,* rea-

* La "capacitación en servicio" a la que alude el Gobernador, largamente demandada por los docentes bonaerenses, es aquella que el Estado, a través de la DGCYE, implementa durante las horas de trabajo regulares del docente en la escuela como parte de su actividad profesional.

* Esta Universidad fue creada en 2006 mediante la promulgación de la Ley provincial 13.511.

* En 2006 se promulgó esta Ley provincial 13.552, la primera en el país en este sentido.

lizando una profunda reforma administrativa como parte de la cual hemos fortalecido los Consejos Escolares, hemos concursado los cargos de Secretarios Técnicos otorgando un salario a los consejeros, que no lo tenían, y creando el Fondo Escuela.*

Puede ser que todo esto no sea suficiente, y lo voy a decir con todas las letras: hemos profesionalizado en el trato a los Consejeros Escolares, que no siempre fueron elegidos por sus condiciones profesionales sin que esto sea, de ninguna manera, una generalización injusta sobre aquellos que caminan después de haber sido elegidos para lograr que funcione el sistema escolar de alguna manera.

También hemos creado los [cargos de] Secretarios Técnicos, 39 en un principio, en las localidades de más de 80 mil habitantes, para que manejen el dinero del Estado, para que el dinero que se destina a la reforma y sobre todo al mantenimiento de edificios escolares nuevos, bien hechos, relativamente nuevos y mal hechos, y muy antiguos y bien reformados que tenemos y que exigen en toda la Provincia que estén como la educación y la dignidad requieren. Como ocurre con los hombres, los Consejeros Escolares son buenos y si tienen control, son mejores.

Nuestra sociedad tiene riquezas materiales simbólicas crecientes, e históricamente, salvo algunos períodos que siempre recordamos, no han podido llegar a las grandes mayorías. Hoy vivimos una etapa en la cual han revivido las posibilidades y las esperanzas de lograr que

el desarrollo educativo de nuestros pueblos adquiera continuidad en la historia.

Estamos en camino, hacemos “camino al andar”, como decía Antonio Machado. Defendamos la palabra esperanza, posibilidad, porque estamos –como dice el presidente [Néstor] Kirchner– saliendo del infierno, y esto implica la humildad de saber que hemos estado en el infierno y que lo estamos dejando de a poco, nunca es cruzarse de brazos pensando que ya está.

Al mismo tiempo, las intenciones transformadoras necesitan sujetos y sujetos colectivos, individuos y comunidades, que las encarnen reflexivamente, encarnen estas orientaciones transformadoras orientando nuestras políticas educativas, que deben apoyarse en principios democráticos, en calificación científica, trascendiendo la coyuntura para aportar a la construcción de la cultura nacional combinando las soluciones prácticas con las ideas y la imaginación. Porque como ha dicho el filósofo francés, [Gilles] Deleuze, “la cultura es el movimiento del aprender”; todos seguimos aprendiendo.

Desde abril de 2006 hemos desarrollado una consulta que ya se mencionó por la que hemos recibido un aporte de todos los actores de la comunidad. Hoy podemos afirmar que nuestro pueblo reclama que la educación transmita valores que rechacen el pragmatismo descarnado, la reducción de la vida al placer inmediato y recuperen lo perdido, recordando que el hombre tiene trascendencia; recuperen el *ethos* pedagógico, la ponderación de los sa-

* Este Fondo, creado e implementado a partir de 2006 en la DGCYE, tiene como objetivo garantizar en forma rápida y eficaz reparaciones de pequeña envergadura en los establecimientos escolares, que implican gastos de menor cuantía. Es administrado por las Asociaciones Cooperadoras. Cada institución recibe un importe que varía de acuerdo con la matrícula del establecimiento.

beres comunitarios y productivos y sobre todo la pasión por el conocimiento.

Este proyecto-ley considera que la educación abarca el conjunto de procesos formativos que se desarrollan en todos los ámbitos sociales de la provincia de Buenos Aires y en los cuales se producen intercambios, se transmite y se adquiere cultura; en la institución de enseñanza y aprendizaje pública, de gestión estatal y privada; en los movimientos e instituciones de la sociedad civil; en el trabajo; en las actividades productivas y culturales y en los medios de comunicación. Los cambios científicos y tecnológicos de nuestros tiempos han abierto espacios de enorme potencia educativa que deben ser tenidos en cuenta cuando hacemos una ley provincial de educación. Pensemos en una década y pensemos en que los efectos de esos cambios tendrán incidencia de largo plazo. No podemos entonces limitarnos a regular el funcionamiento escolar, sino que debemos dejar abiertas posibilidades de transformación estratégicas, enmarcando claramente los alcances y las limitaciones filosóficas, políticas, educativas y éticas y culturales de la educación en la provincia de Buenos Aires. Eso es lo que debe ser una ley, un marco para poder cambiar después, no es la ley la que dicta el cambio, la ley acompaña el marco y después demarca los cambios futuros.

En este sentido cobra especial importancia el planeamiento como instrumento para cada sección que esté en el ejercicio del gobierno, y también para la orientación de políticas educativas de mediano y largo plazo que se integren al desarrollo provincial protagonizado por un pueblo consciente de su historia y del compromiso de su futuro con el bien común.

Este proyecto de Ley tiene como cimiento los niños, los jóvenes y los adultos, que se tornan

sujetos de la educación desde situaciones socio-económicas, culturales, ecológicas, lingüísticas y personales diversas, y que reflejan la complejidad educativa que tiene nuestra Provincia.

La política educativa, la organización institucional y la pedagogía deben tener como meta la formación de la identidad de los sujetos en concordancia con el conjunto de conocimientos socialmente afectados.

Una nueva educación debe acompañar a los alumnos en su formación integral como persona creadora; en la construcción de saberes socialmente productivos; en la capacidad de juicio propio; en la apropiación de valores humanísticos; en la actitud crítica y constructiva hacia ellos mismos y hacia el mundo que los rodea, social y ambiental, que les toca vivir; en la búsqueda de la propia trascendencia espiritual, social y política para la elaboración de una cultura propia, a la vez que universal, en el sentido que planteaba Arturo Jauretche.

La Ley [de Educación Provincial] deberá admitir que el sistema educativo responda a las interpelaciones de los tiempos, de los actuales y de los que vendrán, con la garantía de que los cambios necesarios se harán teniendo en cuenta los siguientes principios: el carácter de derecho personal, bien social y bien público de la educación y del conocimiento; la responsabilidad pública de educar a las nuevas generaciones y al conjunto de la sociedad; la indelegable responsabilidad del Estado de sostener financiera y pedagógicamente el sistema de educación pública y de garantizar que la educación que se realice por diversos medios privados cumpla con los principios de esta Ley; y la condición de sujetos de derechos de los niños y adolescentes, jóvenes y adultos; los principios de respeto a los derechos humanos

y de no discriminación por condición u origen social, de género o etnia, ni por nacionalidad ni orientación cultural, sexual, religiosa o contexto de hábitat, condición física, intelectual o lingüística; la inseparable vinculación del sujeto social y la protección del medio ambiente; la libertad de enseñar y aprender, en el marco de los principios anteriores; el derecho al acceso permanente y graduación en todos los niveles y modalidades y programas educativos por parte de todos los habitantes de la Provincia y de aquellos que accedan desde afuera por medio de nuevas opciones tecnológicas.

Este Proyecto tiene en cuenta entre sus principios: la posibilidad de continuidad de los estudios sin que existan circuitos terminales, garantizando el tránsito vertical y horizontal por el sistema de educación escolarizado al cumplir con los requisitos que le fijen para la aprobación de cada segmento formativo, y al mismo tiempo estableciendo estrategias de reconocimiento de los saberes adquiridos en otras prácticas no escolarizadas, saberes que respetamos, valoramos, admiramos y que hacen a la fortaleza e identidad de las personas aunque no los hayan adquirido en el sistema educativo. Además, la calidad de la educación entendida como el cumplimiento de los anteriores enunciados y la transmisión de los principios científicos y tecnológicos y de lenguajes que presiden la producción cultural en el más alto nivel contemporáneo, y la imprescindible vinculación entre educación, ciencia, tecnología, desarrollo, e innovación productiva, propendiendo a su integración normativa y a la articulación orgánica, tanto en el nivel de los contenidos curriculares como de los planes y programas que desarrollen las distintas dependencias u organismos del Estado y de la sociedad civil.

Por último, se da también un principio ineludible: el acceso irrestricto a la información pública, en tanto derecho consagrado constitucionalmente, necesario para el libre ejercicio de la ciudadanía, la transmisión social de la cultura y el cumplimiento de los principios anteriormente enunciados.

Queridos amigos todos, la voluntad de los bonaerenses es pensar desde la Provincia y la Nación, es pensar en la Provincia articulada con la Nación, y es pensar al sistema educativo provincial como parte integrante de un sistema educativo nacional. Porque necesitamos sumarnos, aumentar la masa crítica de aprendizajes, enseñanzas y conocimientos. Estamos también elaborando vínculos legítimos, legales y fluidos entre los procesos educativos que transcurren en las distintas jurisdicciones, y yo, especialmente, destacaría los siguientes deberes: disponer la articulación de todas las leyes de orden provincial con las vinculadas de orden nacional, para asegurar una integración normativa real e impedir circuitos de educación paralelos o antagónicos. Además, es deber restablecer los acuerdos necesarios con la Nación y con las demás provincias, para regular fluidamente la transferencia de alumnos entre jurisdicciones, así como equivalencias y certificaciones para asegurar la continuidad de los estudios sin requisitos suplementarios; incorporar el área metropolitana –de esto hemos hablado muchísimo con Daniel Filmus– como objeto de diseño de políticas educativas articuladas, asociadas y complementarias con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Otro deber importante es asumir que la migración del campo a los conglomerados urbanos, con la consiguiente transformación de identidad y calidad de vida, tendencia que se ha dado últimamente, hace a nuestras grandes ciudades

urbanas, portadoras de las culturas de casi todas las provincias argentinas y países limítrofes. Esta realidad debe representar, dentro de nuestras aulas, lazos de interculturalidad, con culturas diversas, poniendo en evidencia la riqueza que significa la complejidad y la diversidad de nuestra población educacional, en lugar de rechazarla en pos de una uniformidad irreal y excluyente.

Atender las nuevas necesidades que presentan niños y jóvenes, que viven transitoriamente en la provincia de Buenos Aires motivados por las características temporales y precarias del empleo propio de sus familiares, también es nuestro deber.

Y participar del acuerdo que establezca la Nación con los países latinoamericanos del Mercosur y otras latitudes, y otros organismos de interacción que los tiempos dicten, de manera pautada como estipulan los convenios internacionales.

La responsabilidad primordial en la educación es del Estado, como lo marcó la legislación argentina desde las leyes fundadoras del sistema, pasando por los pactos y convenciones internacionales de derechos humanos y como establece la Ley nacional 26.206 del año pasado. No existe ningún sujeto o institución social que posea los recursos institucionales, económicos y la capacidad de síntesis político-cultural necesaria para garantizar la educación articulada de millones de niños y adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores, en una sociedad plural.

Aquella responsabilidad principal no debe contradecir el reconocimiento y respeto a la identidad cultural y a la libertad de enseñanza que están grabadas en la Constitución Nacio-

nal. Y las articulaciones entre ambos términos merecen ser consideradas con toda responsabilidad y pleno respeto con las opiniones y demandas de las familias y de los sectores particulares de la sociedad dispuestos a sostener el carácter de bien social de la educación.

Por lo tanto, destaco los ejes de los aportes de la Ley de Educación Provincial, una educación de calidad, entendida en términos de justicia social con igualdad de oportunidades y posibilidades, y regionalmente equilibrada en toda la geografía de nuestra provincia, asignando recursos a las instituciones de cualquier ámbito, nivel y modalidad, para que le otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad, a través de políticas universales y estrategias pedagógicas, fortaleciendo el principio de inclusión plena de todos los alumnos, sin que esto implique ningún tipo de discriminación.

Una educación integral que forme ciudadanos desarrollando todas las dimensiones de la persona, incluyendo las abarcadas por el artículo 14 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño que tiene hoy jerarquía institucional. La obligatoriedad escolar desde la sala de 4 años de la educación inicial, de los niveles de educación primaria y secundaria. Y finalmente los cuatro niveles: inicial, primario, secundario – obligatorio de 6 años– y superior.

Eduardo White, Ministro de Justicia y Constitución Pública en su intervención en el Senado mientras se daba la discusión de la [Ley] 1420, la ley fundamental de nuestra educación,* sentó el siguiente antecedente: si se mira como una ventaja que la instrucción propende al engrandecimiento de los pue-

* La Ley de Educación Común 1420 fue la piedra basal del sistema educativo nacional. Se aprobó el 8 de julio de 1884, después de fuertes debates en el Congreso Nacional y en la prensa.

blos, a su riqueza y a su bienestar, el Estado tiene la obligación de su adecuada institución y no puede garantizar el éxito de ella si no la hace obligatoria.

La Ley [de Educación Provincial] concibe a la educación desde el fortalecimiento de la cultura del trabajo y de la capacitación tanto individual como colectiva. La Ley relaciona sistémicamente la educación y el trabajo como medio eficaz para el logro de la inclusión genuina de amplios sectores de la población adulta y juvenil. La Ley establece una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación y solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, veracidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural que habilita a todas las personas para el criterio social y laboral, y la continuidad de estudios en todos los niveles y modalidades. La Ley asegura condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas. La Ley establece prescripciones pedagógicas que les aseguran a las personas con capacidades temporales o permanentes, el desarrollo de sus posibilidades. La Ley dispone en acción permanente para comprometer a los medios masivos de comunicación, en tanto dispositivos educadores que inciden en las instituciones educativas y la formación de las personas, a asumir mayores grados de responsabilidad.

Mucha gente cree que la televisión educa más a sus hijos, para bien o para mal, que la

propia escuela. Directamente no habrá mejora de la educación en la República Argentina, con la televisión en manos de mercaderes del *rating* a cualquier costo, es decir, aun al costo de la degradación moral. Porque le podemos dar muchas vueltas pero, en el fondo, eso es lo que pensamos y lo que sentimos aunque el Comfer* parezca hacerse el zongo.

La Ley dispone una educación que indique el compromiso con la calidad de vida, el aprovechamiento sustentable de los ecosistemas y la toma de conciencia acerca de los procesos de degradación socio-ambiental. Y aquí hay que hacer una separación porque las palabras que están unidas por guiones son tramposas, son un sola palabra cuando son dos. Degradación socio-ambiental es primero degradación social que precede en muchos casos, no en todos, a la degradación ambiental. La degradación social debe ser remarcada como uno de los objetivos fundamentales a vencer con la educación, aunque no sea el único instrumento de lucha contra la misma.

La Provincia, de acuerdo a esta Ley, no propicia ni sugerirá tratados que impliquen concebir la educación como servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública, e impedirá la proliferación de sujetos de circuitos educativos que permitan la focalización de este tipo de concepción de la educación.

La Ley incentiva el establecimiento de acuerdos con otros países, referidos a derechos educativos de todos y de la comunidad de sus inmigrantes, y de nuestros hermanos latinoamericanos, porque esta es nuestra realidad.

* Se refiere al Comité Federal de Radiodifusión, organismo autárquico del Estado Nacional, responsable de regular, controlar y fiscalizar la instalación y funcionamiento de las emisoras de radio y televisión en todo el país.

La Ley promueve la participación democrática de docentes, familias, personal técnico y profesional de apoyo, estudiantes y comunidad de las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades; alienta las formas asociativas de los alumnos, centros de estudiantes, cooperativas, que estimulen la participación responsable, el cuidado de los bienes públicos, la valorización del estudio, el trabajo y el respeto por la comunidad. Pero nada de eso sustituirá el fenómeno educativo básico que seguirá siendo un despertar a la cultura, surgido del encuentro del alumno con su maestro, encuentro que ninguno de nosotros olvidará nunca.

Finalmente educar requiere siempre, en cualquier circunstancia, darle crédito al futuro; pronosticar posibilidades produce inéditas oportunidades de proceso pedagógico y de política educativa.

Este proyecto de Ley interpela a las personas reales, a todos nosotros. Necesitamos restablecer la confianza para vivir juntos, quienes coincidimos en la democracia; en la constitucionalidad; en los derechos humanos; en la justicia social; en la necesidad de proteger y preservar los sistemas sociales y ecológicos de la soberanía política; en el reconocimiento de la unidad nacional y en la soberanía regional; en la diversidad ambiental y cultural, y en el reconocimiento de independencia económica, como caminos alternativos transitables en esta era de globalización.

El proyecto de Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires tiene como ideales estos principios. Reconquistemos todos el entusiasmo para la educación de las próximas generaciones, y habremos cumplido con gran parte de nuestro deber en el paso por estas responsabilidades.

Muchas gracias.

Ing. Felipe Solá

contextos



EL VALOR DE LO SIMBÓLICO EN UN NUEVO CLIMA DE ÉPOCA

Carlos Lagorio *

* Licenciado en Sociología (UBA). Magíster en Ciencias Sociales y Políticas (Flacso). Docente e investigador. Autor de *Cultura sin sujeto. El dominio de la imagen en la posmodernidad*, y de publicaciones sobre estudios culturales y nuevas tecnologías. Asesor de la Directora General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Reconozco a mi interlocutor. El timbre de su voz me genera confianza. Se establece la comunicación. El oído pacta. Dialogar es la base de la interacción presencial (cara a cara)... y de la mediática (telefónica). Irrumpen los medios audiovisuales: cine, TV,... y las computadoras. Hasta la década del 70 cada una de las tecnologías evoluciona por separado. En el mundo de los adultos, el modelo paternalista de la información estaba garantizado.

“Antaño la modernidad estaba poseída, con júbilo o con alarma, por las imágenes de la maquinaria; ahora la posmodernidad era presa de una maquinaria de las imágenes” (Anderson, 2000).

Los procesos de comunicación se multiplican, la producción cultural se diversifica, y en este nuevo clima de época millones de niños y jóvenes acceden cada día a las nuevas tecnologías. La TV es monológica pero Internet, no. En el marco de la videocultura, los jóvenes *surfean* entre las coordenadas relacionadas con los contextos de emisión y recepción. El oído se ciñe a la música; la vista construye un diálogo en MSN; de las ventanas

Los criterios que la Modernidad establecía para la ciencia están siendo rebasados. En la posmodernidad, se vuelve necesario generar otros parámetros que permitan la emergencia de las múltiples identidades y voces que fueron silenciadas.

cuelgan imágenes. El texto se acopla a la imagen, nace el hipertexto. La conciencia tranquila de un ámbito de la información limitada estalla. El mundo de los adultos ya no es el mismo. La educación no es antivisual, pero le exigió al oído develar demasiados misterios.

Sin ladrillos a la vista, la vertiginosa circulación de los productos inmateriales impulsa el crecimiento de las industrias culturales. La velocidad y el almacenaje de la memoria del mundo digital nos sorprende. Las nuevas tecnologías, que en la Modernidad evolucionaron separadamente, se concentran en una sola máquina. La *web* es el único dato cierto del derrame cultural del capitalismo global. En otros ámbitos, la pobreza y la injusticia se perpetúan. Adolescentes chinos trabajan en las líneas de montaje de las fábricas. Niños latinoa-

mericanos, en las cosechas de algodón y fruta fina. En pugna con la legislación de contados gobiernos que intentan difundir la cultura de sus comunidades, los capitales concentrados, que se benefician con políticas neoliberales, invierten en carteles y multimedia.

La cultura de la imagen ¿puede explicar un discurso, o es enemiga de la abstracción?, ¿cuál es el lugar de la formación de las imágenes mentales en el campo del conocimiento? Los adultos, nostálgicos del dominio de la industria cultural gráfica, versus los jóvenes videoformados. No hubo garantías de una sociedad transparente durante el período de larga duración de la Modernidad (desde La Gran Enciclopedia iluminista a la británica, los criterios fueron etnocéntricos y deterministas). Tampoco en la sociedad de la información

generalizada hay transparencia, (en el 2006 la enciclopedia Wikipedia hizo circular datos erróneos sobre La Noche de los Lápices).^{*} No hubo penas sobre hechos tan graves como inculpar a las víctimas y, por ende, defender a sus victimarios.

Si la visión termina siendo un obstáculo a la apertura del lenguaje de la temporalidad porque implica una mirada sincrónica que reproduce una totalidad instantánea, ¿cuál de los sentidos nos resulta confiable? La incansante creación de sitios, *blogs*, y *fotologs*, nos remite a mostrar, más que a demostrar; a lo virtual, más que a lo real; a la fragmentación, más que a la totalización. La información satura los canales y los recorridos nos devuelven a la búsqueda de los indicios. Pero, ¿se puede negar el desplazamiento que se produjo en el campo del conocimiento en un mundo habitado por los medios de comunicación?

¿Información o conocimiento? En la Modernidad la autoridad de los métodos científicos garantizaba el conocimiento. Las teorías de autor fueron monumentos a la racionalidad y a la promesa de felicidad del hombre. La posmodernidad cede la entrada a otras voces, a nuevas narrativas. Historias que pueden ser leídas como estructuras simbólicas, como me-

táforas que nos devuelven a la cultura de la literatura. La creciente textualización de los objetos de estudio permite el resurgimiento del mito, el comentario, y la opinión. “El oído es la base del fenómeno hermenéutico” (Gadamer, 1995). El oído demanda una respuesta para el interlocutor que investiga, para el científico, pero también para el sujeto que aprende. “Leer en voz alta a los alumnos” dice Tonucci. La imagen visionada, como herramienta dominante en la búsqueda de la significación es problemática, el lenguaje está entrelazado con múltiples percepciones.

En la educación, la interacción entre las modalidades discursivas de la simultaneidad (soportes electrónicos) y las modalidades discursivas lineales (escritura), es parte del desafío a aprehender. Por medio del chateo, los jóvenes escriben como hablan. La imagen que capta la foto es el sujeto. Fotografías digitales de jóvenes hacia jóvenes. La materia es la piel, el *piercing*, los tatuajes. El espacio, el ciber, los juegos electrónicos, los grafitis. Instaurar un nuevo diálogo implica compartir claves simbólicas. ¿Es posible? Para alguien socializado en la cultura de la palabra resulta complejo comprender el lenguaje de los jóvenes. Es recomendable leer en voz alta a los alumnos.

* La operación conocida como la Noche de los Lápices se desarrolló en la madrugada del 16 de septiembre 1976, durante la dictadura militar, y fue llevada a cabo por fuerzas represivas del Batallón 601 del Servicio de Inteligencia del ejército y de la policía de la provincia de Buenos Aires dirigida por el General Ramón Camps. Implicó el secuestro de estudiantes secundarios de la ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires) con militancia en el campo social y que reclamaban el otorgamiento del boleto estudiantil para un acceso más económico al transporte público. Hoy casi todos ellos continúan desaparecidos. La reafirmación de los derechos de los estudiantes en este día fue instituida por la Comisión Provincial por la Memoria e incorporada al Calendario Escolar de la Dirección General de Cultura y Educación [N. de C.].

También, organizar otras actividades que construyan un puente entre las culturas juveniles y la escuela. “Las redes de las tecnologías digitales se han convertido en la materia prima básica de la industria del conocimiento” (Castells, 2000). El trabajo escolar apela a los sentidos y a una diversidad de lenguajes y situaciones.

Las revoluciones simbólicas y el papel de las vanguardias

El dominio de las tecnologías de la información y la comunicación y las funciones específicas que cumplen en la sociedad contribuyen a modelar normas, formas de vida y presupuestos ideológicos. Por ello, el enriquecimiento de la expresión simbólica, presente en el mundo contemporáneo, se debe también a la reproducción de los productos culturales que las nuevas tecnologías ponen en circulación. La multiplicidad de sentidos y las problemáticas acerca de la identidad plantean la importancia de lo simbólico y su puesta en valor en las diferentes dimensiones del sujeto. De ello se infiere la importancia del capital simbólico y también las luchas por su apropiación. La dominación, incluso cuando se basa en la fuerza más cruda, la de las armas o el dinero, tiene siempre una dimensión simbólica, y los actos de sumisión, de obediencia, son actos de conocimiento y reconocimiento que, como tales, recurren a estructuras cognitivas susceptibles de ser aplicadas a todas las cosas del mundo y, en particular, a las estructuras sociales (Bourdieu, 1999).

En la historia hubo revoluciones que transformaron las bases materiales de una sociedad. Por otro lado, hubo *revoluciones simbólicas* que influyeron en el cambio de mentalidades y la proyección de nuevas visiones del mundo. A principios de 1937, el gobierno de la República española le encargó a Pablo Picasso un mural para el pabellón de la Exposición Internacional de París. El artista comenzó a diseñar unos grabados con la técnica de la historieta que tituló *Sueño y mentira de Franco*, donde el dictador fue escarnecido y caricaturizado. La realización del gran mural seguía pendiente cuando el 26 de abril se produjo el bombardeo de Guernica. A partir de un hecho histórico, Picasso se abocó a trabajar decenas de bocetos que culminaron en la obra. En la actualidad, apreciar la disemina-

En la Modernidad

la autoridad de los

métodos científicos

garantizaba el

conocimiento.

Las teorías de autor

fueron monumentos

a la racionalidad.

ción de significados y las relaciones con otros campos del conocimiento es posible por la intervención de un público que accede a la obra por diferentes medios (museos, libros o sitios virtuales).

La innovación permanente como desafío al futuro fue un patrón del ser moderno y de las vanguardias. Durante la Modernidad el rechazo hacia toda producción anterior fue claramente expuesta en las obras elaboradas durante los 100 años de modernismo en el arte, que abarcaron aproximadamente la última mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. Esa producción innovadora y transgresora que llevaron a cabo las vanguardias artísticas durante 100 años, contrasta con una producción posmoderna que se basa en la retrospectiva de estilos y el reciclaje cultural. “El artista no es un heredero ni un imitador, sino quien declara con violencia el presente del arte” (Badiou, 2005). El carácter sectario y de confrontación que primó en el arte vanguardista se corresponde también con las vanguardias políticas. Hubo en las vanguardias una agresividad, un elemento provocador, y finalmente una afición por la intervención pública.

El peso específico del conocimiento

La imprenta permitió la reproducción técnica de la escritura y fue central para el desarrollo de la información y la educación. Sin embargo, durante cinco siglos la circulación de la información y el conocimiento estuvo ceñida a un solo soporte material: el papel.

Carlos Marx describió al mundo como un vasto almacén de mercancías. Se refería, obviamente, al capitalismo de mediados del siglo XIX que se basó en la manufactura de bienes

materiales. A partir de la irrupción masiva de la radio, el cine y la televisión, los productos culturales fueron la base de nuevas industrias. En la actualidad, con el peso de una almohada de plumas se pueden almacenar los textos y las imágenes de una biblioteca que pesa toneladas de papel. Ello no implica desconocer la vitalidad de las ferias del libro y el crecimiento de las publicaciones en el ámbito mundial. Resulta engorroso leer una novela completa en la pantalla y, más aún, aprender matemática por televisión. Pese al hiperdesarrollo de los procesos de comunicación, la complementariedad con el texto impreso es incontestable. Pero el elogio lineal del maquinismo no es nuevo. Se habla de la oficina sin papeles, algunos vaticinan una escuela sin libros.

En la posmodernidad, el proceso de estetización (Lagorio, 1998) se relaciona con el ejercicio de la libertad y la imaginación, en permanente tensión con el dominio de la *mercantilización* que impone la tecnología y los medios de comunicación. Ocurre que la mercantilización como elemento central del campo económico determina exclusión en la apropiación de los productos culturales. Criterios relativistas en lo cultural y lo político señalan un camino en los derechos de los ciudadanos que se amplían a los consumos culturales. En la actualidad, se admiten como *objetos necesarios* a la vida en sociedad no solo a los que hacen a la supervivencia de las personas, sino también a un número cada vez más importante de productos provenientes de las industrias culturales.

Cuando se menciona la globalización no todos sus efectos de concentración han resultado uniformes. El resurgimiento de acciones basadas en lo local y lo comunitario refleja una

temporalidad de formas simbólicas y procesos sociales que no tienen una lógica causal centrada. Se toma nota de espacios de resistencia e integración que impiden la validación de concepciones deterministas y totalizadoras en las visiones del mundo. La producción cultural, la metafóricidad, que promueve la imaginación de los sectores populares, son aportes dignos de tener en cuenta por las políticas sociales y educativas.

El devenir científico. Entre la racionalidad y la utopía

Una nueva dimensión, la de producción y circulación de formas simbólicas, es útil para graficar las transformaciones culturales y tecnológicas. Si bien el ejemplo de una obra de arte sea el más conveniente para ilustrar la capacidad de producir valor simbólico y otorgar múltiples significados, las transformaciones adquieren sentido también con los adelantos científicos.

Con el advenimiento de la Modernidad, el hombre observa el movimiento de la naturaleza y toma conciencia de su propia necesidad, la de pensarse él mismo en movimiento. La revolución astronómica que produjeron Copérnico y Galileo y su continuidad en el desarrollo del pensamiento moderno tuvo el encorno de la Iglesia y de los profesores aristotélicos que eran mayoría. Sin embargo, el lenguaje no perceptible de las matemáticas, la física, la química y la astronomía se desarrollaron en forma creciente. La superioridad observada en el desarrollo que se percibía en las ciencias exactas y naturales provocó la admiración de los filósofos que elaboraron teorías en torno de la realidad social. Thomas Hobbes pretendió construir una ciencia política comparable a las leyes que regían la geometría.

El éxito de las teorías científicas condujo a otros investigadores como el marqués De Laplace a considerar que el universo era completamente determinista. A partir de sus indagaciones pensó que se podía predecir todo lo que ocurría en el universo y, por ende, todo lo que concernía al comportamiento humano. Estas teorías que se elaboraron desde el paradigma de las ciencias físicas tiñeron el universo de los filósofos que consideraron la importancia de crear leyes científicas, basándose en el supuesto de que los métodos newtonianos podían aplicarse a las ciencias humanas.

Aunque opuesta a la razón, la visión de la utopía estuvo asociada con las vanguardias y forma parte de los valores del ser moderno. Entendida como una visión global de vida social, radicalmente diferente a la existente, la utopía remite a una esencia política que alentó teorías y proyectos revolucionarios. La presencia de la utopía en las dimensiones de la política, la ciencia y el arte está indisolublemente atada a las revoluciones y a los cambios de época que experimentó el ser humano. Como paradoja, los científicos de las ciencias básicas fueron seducidos por la utopía, así como los humanistas por criterios unicistas y racionales.

En los inicios de la Modernidad la visión utópica fue la de un mundo ideal, que erradique el mal y los vicios en algunas ocasiones generados por una organización errada de lo colectivo y permita la conversión a una vida simple y austera. Esa visión anida en un pionero, Tomás Moro, que invoca a la agricultura como el lugar de la producción al que los utopianos tanto campesinos como ciudadanos deben ser convocados. En la misma línea que Moro, un siglo después, en 1603, Tommaso

Campanella escribió *La ciudad del sol*. En esa obra describe una estructura simbólica de la ciudad que alude al sistema solar según la teoría copernicana, con el sol en el centro y los planetas describiendo órbitas circulares (Comparato, 2006). Es interesante cómo el teólogo Campanella, que fue muy leído por los anarquistas, escribe en la misma época que el astrónomo Johnas Kepler. El científico, que perfeccionó el modelo de Copérnico, utilizó como argumento un viaje utópico para hablar de la astronomía lunar. La búsqueda de nuevos parámetros cognoscitivos como la utopía para establecer la verosimilitud del modelo habla de una conjunción entre la ficción y el tratamiento científico.

Con esa tendencia, físicos, astrónomos y filósofos como Francis Bacon, que publicó *La nueva Atlántida* en 1627, emplean simultáneamente instrumentos de la utopía política también para fundamentar un ideal de carácter científico. Bacon recrea un relato utópico a modo de propuesta de un sistema de leyes para construir mejor el Estado. El término utopía es citado en forma negativa en La Gran Enciclopedia de los iluministas quizá por su polaridad con el concepto de razón. La ciencia moderna, a partir del siglo xvii, hizo de la razón un templo.

“La razón rara vez es razonable” (Feyerabend, 1987).

La superación de los paradigmas científicos basados en lo racional y lo etnocéntrico es un hecho reciente. Un nuevo e inexplorado espacio demanda mayores cuotas de interpretación donde la *hermenéutica* se convierte en una herramienta privilegiada de acceso al conocimiento. Si bien los objetos de estudio son diferentes, un nuevo contexto coloca a

las ciencias duras y a las sociales en un plano de equidad ante la comunidad científica. Por otra parte, en el campo de las ciencias sociales se presenta un paradigma basado en la valoración de fuentes de carácter literario, que prefigura un ámbito novedoso y de mayor complejidad: el de las nuevas narrativas. Algunos autores afirman que la posmodernidad es algo más que un clima de época, es también una condición sociocultural de la época que vivimos.

Tanto en las ciencias sociales como en las básicas, la comprensión y la aplicación de una teoría de autor, valorada por su rigor académico, resulta hoy insuficiente para abordar un objeto de estudio. Esta situación se acentúa más en las ciencias sociales, por cuanto pertenecen a órdenes creados y modificados permanentemente por nuestra participación en ellos. Llama la atención que en ámbitos tan diferentes como son las ciencias físicas y las sociales existan compatibilidades entre las visiones del mundo que influyen en la producción teórica. El *principio de incertidumbre* que formuló Werner Heisenberg, en la primera mitad del siglo xx, permitió indagar aquellas zonas que la física newtoniana no podía explicar. El principio de incertidumbre no solo cuestiona a un modelo del universo completamente determinista, interpela la unificación de la física por medio de una teoría y pone sobre el tapete a las teorías de autor que signaron durante siglos a las ciencias. Las investigaciones y los logros obtenidos en otras áreas, como la física, la biogenética y la medicina nos sitúan en un mundo donde los parámetros científicos de la Modernidad fueron rebasados y están sometidos a una revisión que aún no ha concluido.

No existen certezas ni garantías teóricas o científicas, y siempre resulta necesario ponerse en el lugar del otro. En nuestro mundo plural, el otro puede pertenecer a culturas diferentes. Se abre un horizonte distinto, pleno de incertidumbre, pero prolífico en recorridos metodológicos y teóricos y en convergencias entre las disciplinas que en las ciencias sociales asumen la complejidad del análisis de nuevos objetos de estudio que nos interpelan de manera incesante.

En el paradigma actual de las ciencias sociales hay un rechazo a los discursos totalizadores que prescriben un destino determinado para la condición humana. En ese marco, los teóricos de las ciencias sociales piensan que las propuestas teóricas que históricamente se elaboraron durante la Modernidad pueden conducir al totalitarismo. Por eso prefieren considerar como hechos del pasado a las utopías que sirvieron de fundamento a las revoluciones sociales. Los conceptos que en la política se debaten y profundizan en esta nueva época son los que pertenecen a la categoría de la *micropolítica*, esbozada por Foucault para subrayar la importancia de las luchas en un nivel local. Este concepto junto con el de *heterotopía*, pensado por Vattimo como la utopía posible, que realiza cada comunidad, forman parte de algunas de las categorías que se incorporan en el debate de las teorías de la posmodernidad.

Los estudios culturales y la identidad política

Un nuevo debate, inscripto en la esfera de la cultura, evidencia aspectos que se han potenciado en la actualidad. El *multiculturalismo*, como expresión de diferentes visiones de la realidad materializada en las especificidades de las diferentes subculturas, gana terreno como foco de atención de los *cultural studies*. En las universidades y las fundaciones crece un espacio para las investigaciones que tienen como protagonistas a grupos que quieren fortalecer su identidad y transmitirla a los demás. De esa manera convergen en el multiculturalismo grupos étnicos, de género, o comunitarios con problemáticas específicas.

El rechazo a una concepción de integración bajo el signo de una cultura global promueve *problemáticas multiculturales*. Sin embargo, algunos signos de multiculturalismo son susceptibles de recorrer el camino de las modas. Las teorías multiculturales

El resurgimiento de acciones basadas en lo local reflejan una temporalidad de formas simbólicas que no tienen una lógica causal centrada.

turalistas, basadas en la no discriminación, pueden abarcar espacios que van desde la *tolerancia minimalista* difundida por los medios, hasta la afirmación de derechos a partir de políticas culturales activas. En ese campo de relaciones de fuerza, las múltiples iniciativas pueden obedecer a una diversidad manipulada, basada en las demandas circulares del mercado o, en cambio, representar las expresiones particulares de grupos o sociedades hostigadas por una historia de avasallamiento cultural, pobreza y autoritarismo.

Cuando se habla de identidad, generalmente se la identifica con el concepto de *identidad cultural*. Sin embargo, no debe confundirse la noción de cultura con la de identidad. La cultura forma parte de la producción humana en la sociedad, concerniente en su mayor parte a mitos, religiones, saberes y al ámbito del arte como el núcleo más prolífico en significados, en una dimensión que se vincula en forma directa con la expresión simbólica. En cambio, la identidad nos remite a normas de pertenencia e interacción social que se presentan mediante pares de oposición simbólicos que, a su vez, se derivan de situaciones de poder. La combinación de identidad y cultura en el campo de las ciencias sociales y concretamente de los estudios culturales reflejan la aplicación de criterios científicos a realidades que no eran tomadas en cuenta durante la Modernidad y que adquirieron legitimidad para su análisis.

La identidad es un proceso continuo, una construcción social que se elabora en función de las relaciones entre personas y grupos sociales. En ese proceso intervienen sus rasgos distintivos que no son determinantes, ya que la dinámica cultural modifica normas y códigos. Los estudios culturales son un

aporte valioso en el discurso y la práctica de la pedagogía crítica. “Ofrece la base para crear nuevas formas de conocimiento al convertir el lenguaje en constitutivo de las condiciones de producir significado en el marco de la relación entre conocimiento y poder” (Giroux, 1996).

La historia de las luchas sociales fueron y son también las luchas de los grupos por su poder de *identificación* en un sistema de relaciones de fuerza que forma parte de la dinámica grupal de una sociedad y de sociedades distintas entre sí. La identificación puede ser entendida como *afirmación de la identidad* o como *asignación de una identidad*. La cultura dominante suele asignar a los extranjeros inmigrantes o refugiados un aspecto peyorativo de la identidad. Es el caso de los apelativos que se les da en la Argentina a los inmigrantes de países limítrofes.

A partir de comprender este concepto de identidad que enlaza lo psicológico, lo social y lo político podemos clasificar tres formas de abordar la diferencia. La primera de ellas está vinculada con la sociedad de consumo y se manifiesta en la diferenciación “*light*” que impone el mercado mediante la publicidad y las marcas internacionales. De esa manera, determinada persona o grupo social al que pertenece se identificará más con aquellos que compran o usan los objetos que están de moda. Esa forma de abordaje de la diferencia, basada en hábitos o consumos que están más *de onda* que otros, la llamamos *diversidad*. La segunda forma de diferenciación es: la *problematización de la diferencia* y surge al comprender los rasgos distintivos del Otro para conocernos mejor nosotros mismos. La problematización de la diferencia nos impulsa al diálogo y a la tolerancia, pero también

al conocimiento de otras culturas, de otras civilizaciones. Finalmente la tercera opción es: la *alteridad radical* que se evidencia en el enfrentamiento de culturas. Esa actitud surge de hábitos, religiones y principios civilizatorios diferentes y se convierte en oposición irreconciliable y muchas veces cruenta. El Otro no sería mi diferente sino mi contrario, aquel que con sus gestos y ritos constituye un escollo a mi desarrollo como persona y como grupo social.

En el contexto de las luchas por la identidad, las ciencias sociales pueden contribuir a aportar teorías y esclarecer conceptos, pero teniendo en cuenta que la identidad cultural no se resuelve sino a partir de la premisa de una acción política (Gilroy, 1998). Es decir, una política cultural debe actuar en el mismo terreno donde las diferencias culturales en la Modernidad fueron pensadas desde un plano universal surcado de jerarquías y hegemonías, el del poder político.

En el marco de esta apertura, los investigadores anglosajones nucleados en la Universidad de Birmingham dieron origen a una corriente de las teorías sociales llamada *cultural studies*, que niega el determinismo evolucionista que impregnaba a las teorías sociales de la Modernidad, y en cambio recorre un proceso de identidad que se erige entre mecanismos de dominación y de resistencia cultural. Esta búsqueda está atenta a las problemáticas que viven los sujetos en la cultura de masas y tiene por objetivo que estos no se reduzcan a un engranaje pasivo inmerso en las estructuras sociales.

La crisis de las ciencias sociales se agudiza en el último cuarto del siglo xx. Esta crisis sobreviene fundamentalmente por las características que las ciencias sociales habían asumido

hasta entonces, ya que no podían dar respuesta a complejos objetos de estudio, a problemáticas cada vez más específicas y situadas en diferentes contextos. Por eso la creencia sumamente extendida durante la Modernidad en la infalibilidad de las grandes teorías fue criticada desde entonces. A fines de la década del 50, el pensador inglés Richard Hoggart había planteado la necesidad de zanjar la brecha que históricamente existía entre el universo de las culturas y las prácticas populares en oposición a las culturas doctas, al analizar los modos de vida y prácticas culturales de la clase obrera en un tiempo y espacio determinado. En la misma época, el antropólogo francés Levi Strauss escribió sobre la necesidad de retomar aspectos del conocimiento tales como los mitos y la magia (que habían sido formas de pensamiento en las sociedades primitivas), y a otras fuentes que hasta entonces la investigación científica había negado.

Las contribuciones teóricas al campo de las transformaciones culturales y sociales tienen que ver también con el desarrollo de nuevos estilos de vida y con las nuevas tecnologías y la extensión de su uso por parte de las clases obreras europeas. La histórica polarización entre la cultura proletaria versus la cultura burguesa no va a ser la única óptica de estudio en las clases sociales. La apertura a diversas subculturas, producto de cortes transversales que en la sociedad se relacionan con la capacidad de *expresión simbólica* de las masas, es una realidad en las investigaciones actuales. El amplio espectro de las subculturas va a integrar a la de los jóvenes y, a su vez, a grupos como los *hippies*, los *punks*, los *stones* y otros. A este planteo de la importancia generacional se va a agregar la cuestión étnica y de género. El

terreno de la etnografía, que describe modos de actuar y de otros universos de significación diferentes a los de la sociología y la antropología tradicional, vale como un aporte valioso para este campo de las ciencias sociales. La rehabilitación del sujeto histórico subalternizado (el *lumpen étnico, etario o sexual*) irrumpe con nuevas problemáticas.

Otro aspecto que toman en cuenta los estudios culturales tiene que ver con una reformulación del sujeto y de un nuevo tipo de individualidad. Según Stuart May, uno de los pensadores más actualizados de la escuela de Birmingham, no es posible hoy concebir al individuo como un sujeto monolítico y autónomo como se lo pensó en la Modernidad. Las marcas de la historia nos presentan en la actualidad un sujeto que está más fragmentado, porque no puede concebirse sino es en relación con los otros. En ese sentido, esta fragmentación da paso a otras experiencias del Yo, y a nuevos tipos de solidaridad. Esta concepción, que se abre a otras dimensiones subjetivas de la identidad política, ofrece un panorama que gravita en la revisión de los conceptos tradicionales. El *viraje etnográfico* que recorren autores de diferentes concepciones, como Hall, Bourdieu y Vattimo, nos habla de la importancia que el ámbito de la cultura ha adquirido en las políticas sociales y, por ende, en las formas de comprender la acción cultural y política.

Durante la Modernidad, la enunciación de criterios de verdad estaba circunscripta al de

la búsqueda de la verdad absoluta. Esa concepción estuvo fuertemente caracterizada por la supremacía que tenían las ciencias naturales sobre las sociales. Hoy, los estudios de carácter lingüístico y filosófico han dado cuenta de una *pluralidad de verdades* que surge de una nueva relación entre la razón científica y el *logos* poético (Scavino, 1999).

En este planteo la verdad no puede reclamar validez universal para eludir a su aislamiento; la verdad más bien es una búsqueda colectiva, cultural, que debe respetar otras verdades. En este sentido, los estudios culturales nos proporcionan fundamentos para deconstruir las narrativas maestras de la Modernidad basadas en concepciones totalizadoras de certidumbre y verdades absolutas.

A la pregunta ¿cuál es el marco teórico?, repreguntemos ¿cuáles son las teorías que demanda un nuevo sujeto histórico? Concientes de la ausencia de teorías unificadoras, el problema de la criticidad del pensamiento requiere el reconocimiento y la participación del universo de la comunicación. Las posibilidades que brinda, por ejemplo la red digital para la difusión y la resonancia de los textos, muestra nuevas formas de confrontar saberes y autores con lecturas que ofrecen diversas interpretaciones. “La posible verdad del mundo de la comunicación mediatizada, es una lógica hermenéutica que busca la verdad como continuidad, como correspondencia y diálogo entre los textos, y no como conformidad del enunciado en un mítico estado de las cosas” (Vattimo, 1990).

Bibliografía*

- Anderson, Perry, *Los orígenes de la posmodernidad*. Barcelona, Anagrama, 2000.
- Badiou, Alan, *El siglo*. Buenos Aires, Manantial, 2005.
- Bourdieu, Pierre, *Meditaciones pascalianas*. Barcelona, Anagrama, 1999.
- Castells, Manuel, *La era de la información, economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza, 2000.
- Comparato, V., *Utopía*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2006.
- Feyerabend, Paul, *Adiós a la razón*. Madrid, Tecnos, 1987.
- Gadamer, Hans Georg, *El giro hermenéutico*. Madrid, Cátedra, 1995.
- Gilroy, Paul, "Los estudios culturales británicos y las trampas de la identidad", en AA.VV., *Estudios culturales y comunicación*. Barcelona, Paidós, 1998.
- Giroux, Henry, *Placeres inquietantes*. Barcelona, Paidós, 1996.
- Lagorio, Carlos, *Cultura sin sujeto. El dominio de la imagen en la posmodernidad*. Buenos Aires, Biblos, 1998.
- Scavino, Dardo, *La filosofía actual, pensar sin certezas*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Vattimo, Gianni, *La sociedad transparente*. Barcelona, Paidós, 1990.

* Por razones de edición solo se consignan en esta versión impresa las obras de los autores mencionados en el texto. La bibliografía completa se encuentra disponible en la versión digital de esta revista, en www.abc.gov.ar

POLÍTICAS EDITORIALES Y POLÍTICAS DE LECTURA

José Luis de Diego*

* Doctor en Letras.

Profesor de Introducción a la Literatura y Teoría Literaria II, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Autor de *¿Quién de nosotros escribirá el Facundo? Intelectuales y escritores en Argentina (1970-1986)*; *La verdad sospechosa. Ensayos de literatura argentina y teoría literaria*; y *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2000)*.

En nuestro país, hoy no existen (casi) editoriales independientes. Con la compra de Emecé en 2000, el grupo español Planeta controla el 20% del mercado; ya es propietario de las ediciones de Seix-Barral, Ariel, Espasa-Calpe y otras. El segundo lugar en las ventas lo ocupa Sudamericana, pero ya ha dejado de ser la empresa familiar de los López Llausás; en 1998 fue adquirida por Random House Mondadori, que controla Lumen, Grijalbo y Plaza y Janés. El tercer grupo que alcanza una fuerte presencia en los 90 es Prisa-Santillana (Alfaguara, Aguilar y Taurus). En 1991, el grupo colombiano Norma compró la editorial Tesis, y tres años después, Kapelusz (Botto, 2006, 212-213). Estos conglomerados que desembarcan en los 90 controlan cerca del 75% del mercado (CEP, 2005, 12).

Si visitan la Feria del Libro, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los verán, en el hall central, con los más grandes stands: el lema “del autor al lector” no es más que una expresión de deseos; entre uno y otro, las mediaciones capitalistas se multiplican.

El panorama de la producción editorial en la Argentina tuvo, invariablemente, una correlación con el escenario político e ideológico de cada época. Un recorrido por períodos clave del país servirá para entender el estado de la cuestión hoy.

Hoy no existen (casi) editores. “Aunque los riesgos corridos sean infinitamente menos importantes para una gran editorial que para una pequeña, las consideraciones comerciales se imponen también, en lo sucesivo, a través de los técnicos financieros, los especialistas de marketing y los contadores” (Bourdieu, 1999, 245). El valor de cambio ha terminado por diluir el capital simbólico que un libro conlleva: iguala, en tanto objetos de consumo, al libro y a un par de zapatillas y se asimilan sus lógicas de producción y de comercialización.

Hoy no existen (casi) libreros. Asistimos al fenómeno de “los demasiados libros” (Zaid, 1996): infinidad de títulos en tiradas muy pequeñas. Se los ha llamado “albergues transitorios de novedades” y “libros con fecha de vencimiento, como si fueran lácteos”. Agobia-

dos por no saber dónde meter los libros, los libreros se limitan a informar, mediante una PC, si el libro está o no está. Cada vez más interesados en sondear el interés del público que en influir sobre él, ya no encontramos al viejo librero que sumaba a su pequeño comercio el prestigio de su trayectoria y experticia. Vemos libros en cadenas de música y en kioscos, en estaciones de servicio y en supermercados; casi con desidia, se arroja un libro en el carrito, junto con el detergente y la mayonesa.

Hoy no existen (casi) catálogos. Los sitios en Internet que ostentan los grandes grupos se limitan a un buscador (por autor, por título): la idea de *stock* disponible para la venta ha reemplazado al catálogo que enorgullecía a las viejas editoriales.

Pero esto no fue siempre así.

La “época heroica”

A finales de la segunda década del siglo xx, se produce en la actividad editorial de nuestro país una mutación bien significativa. Si las principales colecciones publicadas hasta entonces habían estado a cargo de escritores o intelectuales destacados –Roberto Payró en la Biblioteca de *La Nación* (1901-1920); Ricardo Rojas en la Biblioteca Argentina (1915-1928); José Ingenieros en *La Cultura Argentina* (1915-1925); Manuel Gálvez en la Cooperativa Editorial Buenos Aires (1917-1925)–, serán reemplazados progresivamente por editores extranjeros, inmigrantes humildes sin relación alguna con la *alta* cultura, verdaderos *advenedizos* en el mundo de los libros y, quizás por esa razón, menos atentos al prestigio de la tradición y más interesados por lo nuevo. Y con *lo nuevo* no me refiero sólo a tendencias filosóficas o literarias, sino, sobre todo, a un nuevo mercado, a un público lector que se había expandido de un modo notable.

A los barrios más tradicionales –San Telmo, Barracas, la Boca, San Cristóbal, Balvanera y el Norte– que a fines de siglo rodeaban el Centro, se agrega una primera periferia, visible hacia 1910: Almagro, Caballito, Flores, Belgrano, el Bajo Belgrano, Palermo o Villa Crespo. En la entreguerra crecieron notoriamente Patricios, Pompeya, Mataderos, Soldati, Lugano, La Paternal, Versalles, Vélez Sarsfield, Saavedra, Villa Devoto o Villa Urquiza (Gutiérrez y Romero, 1995, 70).

En esos barrios se va generando una cultura emergente, popular y *letrada*, constituida por hijos de inmigrantes y las primeras oleadas de migrantes internos, con rasgos identitarios propios, que se desarrolla en los clubes, socieda-

des de fomento, centros y comités y bibliotecas populares. Poco habituados a las librerías del centro, adquieren libros y folletos mediante otros circuitos, ya que consideraban al libro y la cultura como un elemento de prestigio, como una herramienta de integración y ascenso social. A ese público apuntan los nuevos editores. Juan Torrendell –un mallorquí que funda en 1916 la editorial Tor–, de Antonio Zamora –un español socialista que dirige a lo largo de 20 años la editorial Claridad, “tribuna de pensamiento izquierdista”–, de Manuel Gleizer y Samuel Glusberg –dos inmigrantes rusos, de familias judías, que darán a conocer lo mejor de la literatura argentina de entonces, tanto a “Florida” como a “Boedo”–, serán quienes pongan al alcance de la mano de esos nuevos grupos sociales lo mejor de la cultura universal y de la literatura y el pensamiento nacional en libros baratos, en ediciones “popularísimas”.

La “época de oro”

La Guerra Civil Española (1936-1939) produce un éxodo de editores hacia América. Entre 1937 y 1939, se fundan en Buenos Aires cuatro editoriales que dominarán el mercado nacional durante 40 años, todas ligadas, en sus inicios, a inmigrantes españoles: Espasa-Calpe Argentina, Losada, Sudamericana y Emecé. Cuando Gonzalo Losada aún trabajaba para Espasa-Calpe, lanzó la Colección Austral; una vez que instaló su propio sello, comenzó a editar la Biblioteca Contemporánea. Mi generación le debe buena parte de su formación a esas dos colecciones que, a precios económicos, nos brindaban amplísimos y jerarquizados catálogos. Para el año 1967, Austral había publicado 1.500 títulos; llegó a editar a un ritmo de entre 10 y 20 títulos

nuevos por mes en primeras ediciones de 12.000 ejemplares cada una y 15 reimpressiones mensuales de 6.000 ejemplares. Su influencia fue duradera, no sólo en Argentina, sino también en América y España. Todavía recordamos con nostalgia algunos grandes títulos de Losada: la *Gramática castellana*, de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña; las *Lecciones preliminares de filosofía*, de Manuel García Morente; *España en su historia* (1948), de Américo Castro; el *Tratado de sociología* (1947), de Francisco Ayala; las obras de Saussure, Bally y Vossler, en magníficas traducciones de Alonso, Raimundo Lida y Elsa Tabering para la colección Filosofía y Teoría del Lenguaje. Sudamericana y Emecé tendrán un desarrollo más lento y verán su auge en los años 60. De entre sus colecciones se puede destacar la célebre El Séptimo Círculo (de Emecé), una colección de novelas policiales que dirigieron Borges y Bioy Casares desde 1945 y durante diez años. Un empleado de la librería El Ateneo, Salvador Rueda, también funda su propio sello; gracias a él, conocimos al *Ulises*, de Jame Joyce –en la prestigiosa traducción de José Salas Subirat–, y *En busca del tiempo perdido*, de Marcel Proust, en la traducción que había iniciado Pedro Salinas para Calpe. Su catálogo se abre con *Manhattan Transfer*, de John Dos Passos, e incluye a D. H. Lawrence, Hermann Hesse, Jean Paul Sartre, André Maurrois y Henry Miller. Encaró, además, hacia 1953, un proyecto descomunal: la edición de las *Obras Completas* de Sigmund Freud, traducidas por Luis López-Ballesteros y de Torres.

El total de ejemplares impresos en el inicio del período, del 36 al 40 fue de 34 millones; en el fin del período –del 51 al 55– ese número se había multiplicado por cinco y el total de ejemplares impresos ascendió a 169 millones. Más del 40 % de la producción se exportaba y Argentina proveyó, en la década del 40, el 80 % de los libros que importaba España. En 1942 se exportaban 11.280.000 de volúmenes; en 1947, sólo cinco años después, 24.280.500. Resultan llamativos, además, los promedios de tiraje por libro: en los últimos años del período, alcanzó los 10.000 ejemplares, con un promedio para el total del período cercano a los 7.000 ejemplares. Como se ve, estas cifras hoy nos resultan inverosímiles.

Vemos libros en
 cadenas de música
 y supermercados;
 casi con desidia,
 se arroja un libro en
 el carrito, junto con
 el detergente y la
 mayonesa.

Los años 60 y los 70

Los 60: la década del *boom* del libro argentino – según un conocido título del semanario *Primera Plana*–; del *boom* de la novela latinoamericana; de las fabulosas ventas de Editorial Sudamericana; del exitoso lanzamiento de Eudeba en el 58 y del Centro Editor de América Latina a fines del 66. Eudeba se crea por iniciativa del entonces rector de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Risieri Frondizi, en 1958. El rector encargó el diseño de la empresa a un verdadero prócer de la edición en América Latina, Arnaldo Orfila Reynal –quien estuvo a cargo del Fondo de Cultura Económica de México y años después fundaría la Editorial Siglo XXI–, y su primer gerente fue Boris Spivacow. Lo primero que puede decirse de Eudeba es que fue atípica como editorial universitaria: por el dinamismo de sus colecciones (llegaron a ser más de 30); por el vértigo de sus publicaciones (amplias tiradas a muy bajo costo), y, sobre todo, por su sistema de distribución, los célebres kioscos de Eudeba, ubicados en los centros de las principales ciudades, en los ámbitos universitarios y aun en las estaciones de subte. En solo ocho años, Spivacow y su equipo habían creado la editorial universitaria más importante de América Latina, la que se transformó, con el tiempo, casi en una marca de época, ya que Eudeba está presente en casi todas las evocaciones o las interpretaciones que leemos sobre los 60. Expulsado Spivacow de la editorial por el golpe de Onganía, funda el 21 de septiembre de 1966 el Centro Editor de América Latina. Mientras Eudeba comienza una declinación de la que aun hoy no pudo recuperarse, el Centro lanza a fines del 66 su primera colección, la Serie del Encuentro, 43 títulos de autores argentinos. Spivacow sabía que el talón de Aquiles de las editoriales como la que acababa de fundar era la distribución, por lo

cual firma tempranamente un convenio con la Cooperativa de Vendedores de Diarios, Revistas y Afines. Ideó un sistema de venta por fascículos en los kioscos que, una vez completados, se canjeaban por el tomo encuadernado. Entre tantas otras colecciones podemos recordar a Capítulo Argentino, lanzada en 1967; cada semana aparecía un fascículo, acompañado por un libro, hasta completar la *Historia de la literatura argentina*, en tres tomos, más 59 libritos que formaron la Biblioteca Argentina Fundamental. La editorial tuvo, entonces, el mismo sello que caracterizó a Eudeba: un ritmo de producción incesante, un cuidado obsesivo en lograr el menor costo posible, la representación en sus colecciones de orientaciones ideológicas. A medida que la industria editorial argentina iniciaba su decadencia por la pérdida de mercados externos, encontraba en el mercado interno y, en especial, en autores argentinos y latinoamericanos, las vías de supervivencia y de su momentánea recuperación. De las causas de esa ampliación del mercado se ha hablado mucho: la expansión de la clase media; la explosión matricular en las universidades; la aparición de semanarios de proyección modernizadora; el surgimiento de una generación de autores latinoamericanos de inusual calidad que supieron aunar en un único proyecto modernización estética y radicalización política. La Editorial Sudamericana marcó el ritmo del acercamiento de autores y público; los escritores “faro” argentinos de aquellos años, Cortázar, Sabato, Marechal, Puig, formaban parte de su catálogo.

Pero en el 75 todo parece desmoronarse. La brusca devaluación de la moneda y la inestable y violenta situación política desemboca en el golpe militar de marzo de 1976. La historia posterior es tristemente célebre: la clausura

de Siglo XXI el 2 de abril del 76; las presiones y las clausuras que soportó el Centro Editor desde que en Bahía Blanca el general Acdel Villas afirmó que era “claramente subversivo”; la irrupción de un destacamento al mando del teniente primero Xifra en las oficinas de Eudeba el 26 de febrero de 1977; la detención de Daniel Divinsky, director de Ediciones de la Flor;* la desaparición de Carlos Pérez.*

Quemas de libros, secuestros de ediciones, censura y autocensura, persecución, detención y desaparición de autores y editores. Mucho tiempo y conflictos varios llevará recomponer el campo intelectual fracturado entre los autores que se quedaron en el país y los que sufrieron el exilio. Las editoriales, en tanto, solo procuraban sobrevivir. Si la recuperación de la democracia en 1983 representó un auspicioso encuentro entre los autores dispersos y silenciados con su público, ese encuentro no significó, sin embargo, una recuperación del mercado ni de la industria editorial.

Epílogo

Unas palabras finales sobre los 90. Como es sabido, la gestión Menem pone en marcha una

serie de transformaciones que suelen resumirse en la fórmula Reforma del Estado; de entre ellas, resultan pertinentes el proceso de privatizaciones, la paridad cambiaria y, como consecuencia, la fuerte concentración de capital monopólico. Matilde Sánchez resumió así el impacto sobre la industria editorial argentina: “[...] pasó de la hegemonía a la sucursal y del imperio a la colonia” (Sánchez, 2000, 3). El resto forma parte del diagnóstico trazado en el comienzo de estas notas.

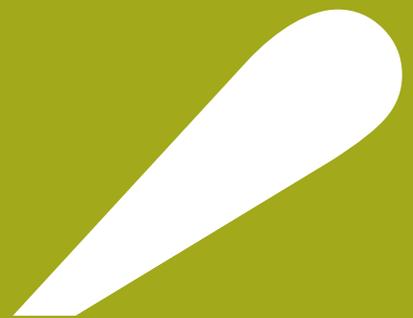
“Por el hecho de que el libro, objeto de doble faz, económica y simbólica, es a la vez mercancía y significación”, afirma Bourdieu, “el editor es también un *personaje doble*, que debe saber conciliar el arte y el dinero, el amor a la literatura y la búsqueda de beneficio” (Bourdieu, 1999, 242). El itinerario trazado pone de manifiesto que la balanza se ha ido torciendo cada vez más hacia el lado del dinero y que la eventual recuperación de la industria editorial tendrá que ver, entre tantos otros factores, con que aquel equilibrio se restablezca. ▣

- * A raíz de la publicación de *Cinco dedos* – libro infantil, escrito en Berlín Occidental, impreso en la Argentina por Ediciones de la Flor y prohibido el 8 de febrero de 1977 por tener “finalidad de adoctrinamiento [...] propia del accionar subversivo”–, un decreto disponía poco tiempo después el arresto del editor Daniel Divinsky, quien permaneció 127 días detenido a disposición del Poder Ejecutivo. Se exilió en Caracas entre 1978 y 1983 [N. de C.].
- * Se refiere a Carlos Pérez, editor, periodista, director del suplemento cultural del diario Clarín, detenido-desaparecido el 8-05-76, víctima del terrorismo de Estado [N. de C.].

Bibliografía

- Botto, Malena, “La concentración y la polarización de la industria editorial”, en De Diego, José Luis (dir.), *Editores y políticas editoriales en Argentina*. Buenos Aires / México, Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Bourdieu, Pierre, “Una revolución conservadora en la edición”, en *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- Centro de Estudios para la Producción (CEP), “La industria del libro en la Argentina”, en www.buenosaires.gov.ar/areas/cultura/observatorio [sitio consultado en enero de 2007].
- Gutiérrez, Leandro H. y Romero, Luis A., *Sectores populares, cultura y política*. Buenos Aires, Sudamericana, 1995.
- Sánchez, Matilde, “La novela del libro argentino”, en *Clarín. Zona*. Buenos Aires, 23 de abril de 2000.
- Zaid, Gabriel, *Los demasiados libros*. Barcelona, Anagrama, 1996.

artículos



CUANDO BABEL ES UNA BENDICIÓN

Néstor Míguez *

El autor propone revisar y releer los mitos relacionados con el lenguaje y la multiculturalidad. Con la excusa del relato bíblico, abre el debate acerca de la pluralidad de lenguas como liberación u opresión de los pueblos.

* Doctor en Teología, Instituto Superior Evangélico de Estudios Teológicos (Isedet). Pastor de la Iglesia Evangélica Metodista Argentina (IEMA). Docente titular, Isedet. Miembro del Comité Editorial de la *Revista de Interpretación Bíblica Latinoamericana*. Editor del *Journal of Latin American Hermeneutics*. Coautor de *Métodos Exegéticos*, entre otros. Autor de numerosos artículos.

El relato bíblico de Babel ha sido el mito dominante en Occidente en cuanto al origen de las lenguas y la dispersión de los pueblos. Si bien hoy la etnología y la lingüística nos aportan otras explicaciones, en el imaginario colectivo hay una cierta mirada sobre el tema de la diversidad lingüística que sigue informada por una lectura de Babel como relato fundante. Mi propósito en este artículo es mostrar cómo ese relato ha sido objeto de una interpretación marcada por tendencias hegemónicas, que han logrado imponer una visión clausuradora del mismo, y aportar otra posible hermenéutica del mito. Esto como punto de arranque para considerar las potencialidades liberadoras del plurilingüismo y el marco de multiculturalidad en el que hay que considerarlo, especialmente, y justamente, a partir de las construcciones mítico-simbólicas que produce toda situación de encuentro/desencuentro cultural.

La lectura más común –e impuesta– de Babel es que el mundo entero tenía una misma y única lengua. Pero los hombres quisieron hacerse poderosos y construir una torre que llegara



al cielo para igualarse a Dios.¹ Dios castiga esa soberbia confundiendo las lenguas, haciendo que ya no pudieran entenderse entre sí, para evitar que la construcción continuara. De esa manera los seres humanos se dispersan, y se originan los diversos pueblos y sus lenguas. Esto ha quedado impregnado en la cultura popular en la que “esto es una Babel” es un dicho que se refiere al habla caótica, al *blableo* inconsistente o a la mutua incompreensión. En última instancia, esta lectura ve, entonces, a la pluralidad de lenguas y culturas como un castigo, una maldición mítica impuesta por la divinidad.

Una lengua universal sería, pues, el estado ideal (edénico) de la humanidad, y tender a ella es superar esa caída, esa maldición, y recuperar la perdida unidad universal. En un siguiente paso, el cristianismo ve la superación de ese castigo en el surgimiento de la Iglesia. En la experiencia de Pentecostés, donde los apóstoles, inspirados por el Espíritu Santo, predicaban en las diversas lenguas, se repararía esa falta. Así, las divisiones étnicas y lingüísticas son superadas por el advenimiento de una nueva institucionalidad con vocación universal, pero no ya en oposición a Dios sino como su dádiva y representación.

Esta forma del mito y su interpretación, sin embargo, encuentra serias dificultades cuando se va a la fuente textual. Sin entrar a profundizar sobre todos los componentes de la hermenéutica bíblica de este relato,² me gustaría señalar algunos puntos de interés.

1. El relato se ubica en el libro del Génesis, capítulo 11, interrumpiendo la genealogía de los hijos de Noé, tras el diluvio.³ Pero esa genealogía, que abarca el capítulo 10, ya ha determinado que de esa descendencia se forma una pluralidad de pueblos, cada uno

“[...] según sus familias, por sus lenguas, en sus tierras, en sus naciones”. Es decir, la diversidad aparece de antemano, previa al relato de Babel.

2. En esa genealogía del capítulo 10 se menciona a Nimrod, “[...] el primer poderoso de la tierra” que se pone “frente al rostro de Dios” (Génesis 10, 8-10).⁴ Entre los hechos que se le atribuyen a Nimrod está el de hacer “[...] el comienzo de su reino en Babel”.⁵ Se le atribuye, además, el ser fundador de otras ciudades imperiales. De manera que el lector que ha seguido la secuencia bíblica ya sabe que Babel no es fundada por “la humanidad” como conjunto indiviso, sino por un grupo, comandado por Nimrod y los suyos, en este primer intento de construir poder.

3. La construcción de “la ciudad y la torre”, introduciendo además innovaciones tecnológicas (el ladrillo cocido y el betún), indican la configuración de un poder económico y militar centralizado, en tiempos en los que el modo de vida dominante eran los grupos de pastores nómades. Así, esta construcción indica, además, un choque entre las ideologías y las culturas de la naciente civilización urbana y su configuración militar y los pueblos rurales (incluyendo las aldeas agrícolas; para los agricultores, Babel sería así el prototipo de las ciudades-Estado feudales que impondrán su poder a las comunidades rurales del entorno).

4. La palabra “castigo” o “maldición” no figura en el relato bíblico. La acción divina viene a impedir el proyecto imperial de Nimrod y los suyos de “[...] hacerse un nombre por si nos extendemos en toda la tierra”. Por el contrario, la expresión que se usa –“descendió Dios para ver”– se pone como contra-

parte a la intención de los constructores de llegar al cielo. En los textos bíblicos suele ser una constante que cuando “Dios desciende” lo hace para identificarse con los sufrientes, pero cuando castiga lo hace directamente desde su trono celestial.

5. Al ver lo que se proponían, la divinidad busca una forma de detener la construcción y lo hace confundiendo las lenguas. Así leído el texto, la acción divina aparece, no como un castigo a la soberbia del titanismo humano (entendido como pecado universal), sino como un acto liberador que impide que un grupo particular de hombres, con un proyecto de dominación, se imponga a los demás. La pluralidad de lenguas aparece, entonces, como un elemento legitimador de la diversidad, un freno al afán avasallador de Nimrod y sus seguidores.
6. El nombre de Babel y su leyenda no vuelve a ser mencionado en toda la Biblia. La construcción de la interpretación usual y su propagación como mito de castigo, es una construcción posterior. Sin embargo, eso no significa que no haya continuidad para la ciudad y su proyecto de dominio: luego aparece bajo el nombre más usual de Babilonia, que, como fuera dicho, es la imagen del poder opresivo imperial.⁶ Esto queda plasmado en el libro del profeta Daniel (capítulo primero), donde se destaca que cuando Nabucodonosor, Rey de Babilonia, invade y destruye Jerusalén y su templo, y lleva prisioneros a la elite más culta del pueblo judío, estos fueron obligados a aprender la lengua de los invasores, y sus nombres fueron cambiados por nombres caldeos. Además se destaca, en el plano cultural, que se quiso obligarlos a modificar su dieta por la alimentación de los

nuevos amos, y que sus utensilios de culto fueron utilizados ahora en los templos de los dioses babilónicos.

Por cierto queda mucho por decir de este texto, pero baste esto para ejemplificar lo que me propongo mostrar: que el mito de Babel y su lectura como el origen de las lenguas, en su primera formulación, fue una visión liberadora de la multiplicidad y no negativa. La pluralidad de lenguas es un mecanismo “ideado por Dios” para permitir las distintas identidades étnicas, para frenar el intento de control imperial de los poderosos y para asegurar la dispersión de los pueblos, de tal manera que cada uno pueda tener su propia tierra. Será en los intérpretes occidentales, ya en la época cristiana (y esto es común para todas las distintas corrientes del cristianismo hasta tiempos muy recientes), que el relato de Babel será, una y otra vez, leído como maldición.⁷ Ha sido la ciencia bíblica latinoamericana y africana la que ha revisto este relato y planteado la lectura alternativa que ahora propongo.

Pero el impulso de los constructores de Babel, de usar su nueva tecnología para construir una ciudad y una torre (poder económico y militar), de hacerse un nombre “[...] para cuando nos expandamos por la tierra” y de imponer una unidad lingüística para ello, no terminó con la frustrada experiencia de Nimrod. Sean los paradigmáticos reinos expansivos bíblicos, como Asiria y Babilonia; la imposición helénica a partir de Alejandro, o el prototípico imperio romano, todos han afectado la conformación cultural de los pueblos a los que han sometido.

Sin embargo, las plagas bíblicas no terminan cuando se dejan atrás los tiempos bíblicos. La expansión colonial de España y Portugal, o de

La pluralidad de lenguas permite frenar el intento de control imperial de los poderosos y asegurar a cada pueblo su propia tierra.



la corona británica (en menor medida la de otros países europeos) han dado continuidad a esta empresa, y han tenido un efecto de *unificación de lenguaje* en los continentes donde ha avanzado. Así, toda la América al sur del Río Grande (y aún mucho más al norte previo a la anexión, por parte de los Estados Unidos, de antiguas posesiones mejicanas y españolas) quedó *unificada* bajo la lengua española. Excepción hecha de Brasil, las Guyanas, y ciertas zonas del Caribe, que también exhiben las lenguas de sus conquistadores, debidamente deformadas, o, mejor aún, transformadas.

La unidad lingüística como instrumento de control

Un estudiante africano de la Guinea Ecuatorial (ex Guinea Española), Juan Manuel Ekó Ekó Ada (ya el nombre es un homenaje a la síncrexis), que vino a completar sus estudios teológicos a Buenos Aires, me contaba cómo en la escuela tenían prohibido hablar *Fang*, su lengua nativa, y debían hacerlo todo en castellano, aún después de la independencia de su país. Un maestro que lo sorprendió hablando *Fang* con un compañero le dio tal tirón de oreja que le produjo un desprendimiento de tímpano y una disminución auditiva. Vaya paradoja: ¡para que no hablara le disminuyó la audición! En otras oportunidades, otros compañeros sufrieron castigos, tanto físicos como psicológicos, para convencerlos de no usar su

lengua nativa (si bien el *Fang* es mayoritaria, hay otras lenguas nativas en la región). En nuestro propio país, dirigentes de comunidades pentecostales tobas me confiaban como algunos misioneros les habían prohibido usar su lengua (*Qom laq'taq*) porque era “del demonio”.⁸ También relatan episodios escolares similares al que sufrió Juan Manuel.

Anécdotas como estas pueden multiplicarse hasta el infinito en varios continentes. Es que el disciplinamiento social necesita de cierto control comunicacional. El establecimiento de una *lengua oficial* y la enseñanza del *idioma nacional* reflejan esta realidad. El espacio de la lengua como campo de poder ya ha sido estudiado por autores como Pierre Bourdieu (1985) y otros como para detenernos demasiado en ello. Y es en los ámbitos de construcción simbólica, privilegiadamente la escuela y el mundo religioso (al que hemos de agregar ahora, muy significativamente, los medios masivos de comunicación) donde este poder se hace más visible y necesario.

Pero, para no quedar entrampados en una visión unilateral, también debe señalarse que el conocimiento de la lengua impuesta genera posibilidades comunicacionales, permite una comprensión diferente del mundo también para los sujetos subalternizados. El ya mencionado héroe bíblico Daniel, el modelo del “cautivo sabio” en la odiada Babel/ Babilonia, aprende la lengua y la cultura de los invasores

y llega a destacarse en ellas de tal manera que es incorporado como consejero del Rey, posición que aprovechará para defender a su pueblo. Sin embargo, conserva un cierto *núcleo duro* de su identidad al mantener (bajo cierta clandestinidad cómplice con algunos *locales* simpatizantes) su lengua, su régimen alimentario y su fe. Esto con una cierta visión (Daniel figura entre los profetas) de que todo imperio finalmente sucumbe, que los tiempos humanos son finitos también para los poderosos, y que la verdadera sabiduría está en aprovechar creativamente todos los conocimientos, no abandonar la memoria, y en el reconocimiento de los propios errores, sin dejar por ello la esperanza. De esta manera se transforma en una referencia heroica para “el pueblo de la tierra”, los sencillos que han quedado cultivando los campos bajo el poder invasor.

Así, algunos dirigentes *anti-apartheid* de Sudáfrica, reflexionaban sobre el papel ambiguo del inglés o del *Afrikans*,⁹ que por un lado representaban al conquistador imperial y el colonizador discriminante, pero por el otro aparecían como *lingua franca* entre los distintos pueblos colonizados en su esfuerzo de coordinación en la lucha común. Además, les proveía una comprensión y llegada al *mundo blanco* que les permitía buscar las solidaridades internas y externas necesarias.

En la experiencia de las comunidades originarias, el dominio de la lengua dominante

aparece como una necesidad de supervivencia. Un abuelo toba me contaba: “Antes venía el blanco y nos decía: ‘firmá aquí’, y el toba no entendía nada, porque no sabe leer ni entiende *doqshi laq'taq*, y hacía su seña. Y luego con ese papel nos sacaba todo. Ahora el chico va a la escuela y puede leer, y ya no es tan fácil [...] aunque poco es lo que nos ha quedado”. Así, mientras la imposición de la lengua de la sociedad envolvente es un arma de control, es, a la vez, un instrumento de resistencia y sobrevivencia en ese mundo impuesto.

No solo la lengua, sino la cultura y otras cosas

En un llamativo adelanto a su tiempo, el escritor bíblico, al señalar la dispersión de los pueblos, indica que estos se forman “[...] según sus familias, por sus lenguas, en sus tierras, en sus naciones”. Serán los temas que los antropólogos debatan siglos después cuando consideren los temas de identidad: organización de los vínculos de parentesco, conformación lingüística, territorialidad, institucionalidad. En ese sentido, no es solo la lengua lo que está en juego en las experiencias de bilingüismo o plurilingüismo. Cada lengua es parte de una cosmovisión y contribuye a configurarla. Las incomprendiones y los desencuentros, tan trágicos hoy en varias partes del mundo, no proceden solamente de las dificultades idiomáticas, sino también de comprensiones diversas del mundo; del sentido de la vida humana;

En la experiencia de las comunidades originarias,
el manejo de la lengua dominante aparece
como una necesidad de supervivencia.



del modo de las relaciones sociales; de las mediaciones y las construcciones simbólicas, religiosas; en fin, de lo que llamamos una conformación cultural, por cierto también por intereses económicos y políticos contrapuestos. Aunque también las valoraciones de cómo se constituyen y persiguen estos intereses están marcados por tradiciones culturales propias.

Por lo tanto, el tema del pluralismo, justamente para que no aparezca la versión opresiva de Babel sino su experiencia liberadora, se nutre del reconocimiento de la riqueza y la sabiduría que hay en la diversidad. El problema es que, en muchos sentidos, esa diversidad no está contemplada en los saberes canónicos. Cuántos estamos dispuestos a reconocer que el quechua o el wichí, el toba, el guaraní o el mapuche (o también el migrante coreano) que habla su propia lengua, además de la nuestra, de alguna manera *sabe más*. Y no sólo sabe más porque domina una segunda lengua, aunque no sea una lengua occidental (cosa que la mayoría de nosotros no hacemos) sino porque esa lengua es reflejo de una construcción del mundo que pone en evidencia una sabiduría formada por siglos, aunque hoy sea negada u olvidada. Sólo que ese saber no resulta funcional a la dinámica que le hemos impuesto a nuestra sociedad dominante (cuando no resulta directamente cuestionador). Muchas veces la reacción de prohibición, negación o prejuicio contra una lengua nativa proviene del temor a ese cuestionamiento. ¿Cómo sé que el chico que habla mapudungun¹⁰ en el aula no se está burlando? Y quizá sí se esté burlando, porque le resulta extraño el modo o las presuposiciones que subyacen al discurso, gestos, actitudes, del interlocutor docente. Después de todo, los occidentales lle-

vamos siglos burlándonos y ridiculizando las conductas y las culturas de los otros.

En el campo pedagógico que nos ocupa debe reconocerse que las dificultades de aprendizaje que aparecen en espacios interétnicos (y a veces no solo allí, como indicaré más adelante) son, la mayoría de las veces, parte de procesos de incompreensión cultural. Efectivamente, el estudiante muchas veces *no entiende*, porque su universo simbólico, el modo de manejo de la realidad e incluso el modo de recibir y expresar los afectos, son distintos de los propuestos en el marco educativo de la sociedad envolvente (tanto formal como informal). Pero esto no es sino la contracara de que suele ocurrir que el docente tampoco entiende cómo y por qué los otros y las otras (y aquí no estoy sólo respondiendo a un prurito incluyente: la distinción de género tiene también relevancia cultural) actúan como lo hacen; tampoco suele percibir plenamente las cosas que están en juego, las sensibilidades que se movilizan según los lugares y los espacios culturales y las representaciones del otro que entran en la interacción. Los modos operativos con que actúan el docente y la institucionalidad educativa aparecen naturalizados por el entorno escolar, y por lo tanto como esperables, aunque muchas veces resultan ajenos al mundo del cual provienen sus alumnos y con el cual busca comunicarse.

Además, se deben mencionar los cuestionamientos, abiertos o subyacentes, que se dan en la memoria de los pueblos subalternizados. “Los blancos siempre están enojados, siempre hablan a los gritos”, me comentaba un anciano toba. Y eso no es sólo una caracterización del modo de expresión; hay siglos de experiencias de despojo, de discriminación, de maltrato, detrás de esas

palabras. Esto muchas veces se agrega a otros factores, ambientales, entre los cuales deben reconocerse las dificultades económicas, demográficas, habitacionales o de conformación familiar. No podemos desconocer que los pueblos y sectores subalternizados han sido despojados, justamente, de sus familias (o modos tradicionales de conformación familiar), de sus lenguas, de sus tierras y de sus naciones (instituciones, religiosidad, legalidad). Y que las dificultades de comunicación y mutua comprensión están marcadas, atravesadas, por esta realidad.

Entre Babel y la globalización

Una recorrida por Internet nos muestra cuán frecuentemente aparecen el vínculo entre el mito babélico y la realidad de un mundo globalizado, incluso hoy llevada así al cine. Es que la globalización ha estrechado el contacto entre las culturas y los pueblos que antes ponían distancias y barreras. Pero hay que ser cuidadoso, porque la globalización no está marcada por el hecho del contacto entre culturas, sino en el modo y el ideario que lo alienta. Como bien marca García Canclini (1990), el modo y la cantidad de migraciones en el mundo hoy no es históricamente el más significativo. Lo que ha cambiado es el modo en que los países y las regiones dominantes participan en ello. Europa expulsó a sus pobres hacia sus colonias (y otros sectores de lo que en la actualidad llamamos Tercer Mundo), por decenas de millones, entre los finales del siglo XIX y principios del XX. La configuración demográfica de nuestro propio país es una muestra de ello. Pero esa misma Europa hoy tiene dificultades para recibir a descendientes de esos mismos migrantes, o a quienes intentan hacer el camino inverso, movidos por su propia pobreza.

Como Babel, el intento de unificar (y dominar) termina siendo un disparador que evidencia los conflictos de identidades (aun cuando no estoy planteando una visión esencialista de las identidades). En realidad, lo que más ha unificado la globalización occidental es, en la pretensión de la antigua Babel, su tecnología, su poderío militar y su sistema económico, y en ello ha avanzado sin miramiento de las culturas, los modos, las identidades ajenas. Admite muchas culturas, pero busca imponer un solo y único sistema económico. Sin embargo con ello ha fragmentado el mundo cultural, ha levantado nuevas barreras migratorias, ha establecido parámetros políticos con los cuales desmiente su pretendido universalismo. De esa manera ha forzado la hibridación de las culturas, una síntesis en la cual la apariencia de una diversidad celebrada oculta, en realidad, una profunda incompreensión, que suele eclosionar en manifestaciones de violencia, física o simbólica, que van desde los conflictos interétnicos hasta ciertas formas de violencia deportiva, en la escuela, y aun de violencia familiar.

Si bien la mayoría de las ilustraciones aportadas en este breve artículo, que solo *pasea* por arriba de algunos problemas complejos, están referidas a cuestiones étnicas y a la realidad de los pueblos originarios, quizá por ser el espacio donde esto es más visible, debemos reconocer que situaciones similares se dan mediante los temas de cultura de clase o de sectores sociales. Las sensibilidades diferentes que se generan en espacios propios de ciertos sectores sociales deben ser consideradas prácticamente como diferencias culturales en el ámbito de los procesos educativos. La pregunta tiene que ver con los modos de crear una

comunicación que, aunque se expresa con palabras similares, está poniendo en juego mundos vitales claramente distintos.

Para ello es necesario ver cómo, obligados muchas veces por su condición de subalternizados, ciertos sectores sincretizan en los símbolos dominantes sus propias tradiciones, como formas de *legalizarlas*. Esto se ve claramente en el mundo religioso, pero también ocurre en otros espacios culturales, fenómeno hoy potenciado por la interpenetración que permiten los medios de comunicación masiva.

La educación, y especialmente la escuela, enfrenta en esta época un desafío crucial en este mundo globalizado, babelizado. Y es descubrir, y no camuflar bajo un proyecto unificador de dominación, cómo pueden coexistir y enriquecerse mutuamente las diferentes culturas; cómo ver en la transculturalidad un

fenómeno enriquecedor; cómo reconocer, en las redes diferentes simbólicas que se ponen en juego, saberes complementarios, y aprovechar esa pluralidad como construcción. La exclusión mata, pero una inclusión acrítica envenena. No alcanza con ser *sensibles* a la diversidad de lenguas o culturas; también hay que plantearse cómo ello está condicionado por los modos de acumulación económica, de incidencia política. No se trata de incluir en el mundo globalizado, sino de tomar en cuenta la diversidad de relaciones sociales que deben ser enriquecidas, transformadas. Ello significa, sí, integrar los saberes que permiten desenvolverse en el mundo real hoy, pero hacerlo desde la anticipación de alternativas posibles que vuelvan a poner a Babel, no como un acto de soberbia avasallante, sino como una experiencia liberadora de pluralidad. 🗨️

Notas

- ¹ Este sería el probable origen del nombre, “Puerta hacia Dios” (Bab -el. *El [Ili]* en la forma caldea) es uno de los nombres de la divinidad). Sin embargo, sobre el final del relato, éste hace remontar el nombre a la forma hebrea *balal*, que significa confundir, o pronunciar palabras ininteligibles (como nuestro “bibleo”).
- ² Para quienes tengan interés en ello pueden ver mi artículo: “Un acercamiento a Génesis 10-11 en diálogo con el pueblo Qom”.
- ³ En el relato mítico del Diluvio, toda vida animal perece, con excepción de los peces y los habitantes del Arca con el que Noé se salva él, su familia y los animales que Dios le ordena preservar. Por lo tanto serán los hijos de Noé quienes repoblarán la tierra, y de sus descendientes se forman los distintos pueblos.
- ⁴ Nimrod es descendiente de Cam, el tercer hijo de Noé, y sobrino de Mizraim (Egipto, la otra potencia imperial). Representa el primer pueblo diestro en el manejo de armas (gran cazador es Nimrod). Probablemente sea el nombre mítico que se asocia con poderosos reyes que emprendían safaris de caza, pero que a la vez sometían a los pueblos que encontraban a su paso.
- ⁵ Babel, en la llanura de Sinar, será luego “Babilonia”. En el relato bíblico Babilonia será, hasta su caída final en el Apocalipsis, el nombre simbólico de todo intento imperial, de toda configuración de fuerza opresiva. En el Nuevo Testamento Babilonia será el nombre simbólico de Roma.

- ⁶ Enrique Dussell desarrolla la significación bíblica de Babilonia como símbolo de poder imperial en su *Ética Comunitaria*.
- ⁷ La Mishna, que contiene los comentarios rabínicos a la Biblia hebrea y que es posterior al surgimiento del cristianismo (siglo II en adelante), propone una lectura ambigua de Babel, en la que aparece como una acción divina que “salva al ser humano” de su desmesura. En ello ve a la vez una acción positiva de Dios, pero limitadora de la condición humana. Otras tendencias religiosas también hacen referencias a Babel, en general aislando la historia de su contexto literario, tomándola, generalmente, como rebelión de la humanidad toda ante Dios, y dando distinto valor al modo en que Dios disuelve ese proyecto.
- ⁸ Por otro lado, también hay que reconocer otras corrientes cristianas, evangélicas o católicas, que han contribuido a la preservación de las lenguas de los pueblos originarios, debiéndoseles las primeras gramáticas y diccionarios, así como la colaboración en la preservación de versiones escritas de los antiguos mitos de estas naciones.
- ⁹ Forma dialectal del holandés colonial en Sudáfrica.
- ¹⁰ Lengua mapuche. También se encontrará como mapuzungun o con otras grafías.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre, *¿Qué significa hablar?* Madrid, Akal, 1985.
- Dussel, Enrique D., *Ética comunitaria*. Buenos Aires, Paulinas, 1986.
- Ekó Ekó Ada, J. M., *La torre de Babel: signo de libertad en el plan salvífico de Yahvé*. Tesis inédita. Buenos Aires, Isedet, 1991.
- García Canclini, Néstor, *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Grijalbo, 1990.
- — —, *La globalización imaginada*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Míguez, Néstor, “Un acercamiento a Génesis 10-11 en diálogo con el pueblo Qom”, en *Vida y Pensamiento*. San José, Costa Rica, 2002.
- Schwantes, Milton, “La ciudad y la torre. Un estudio de Génesis 11.1-9”, en *Cristianismo y sociedad*, n° 69-70, 1981.

CULTURA Y CIUDADANÍA: LA LECTURA COMO DERECHO

Florencia Saintout *

El derecho a un destino y sueños comunes puede ser una realidad si creemos en los compromisos colectivos y no esquivamos la responsabilidad histórica de pensar un nuevo proyecto de Nación.

* Magíster en Comunicación, Universidad Iberoamericana de México. Doctora en Ciencias Sociales, Flacso. Docente de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, y de la UNQ. Autora de libros y de numerosos artículos en revistas especializadas. Directora de la Editorial de la UNLP.

¿Para qué leer? ¿Por qué la lectura? ¿Para qué y para quiénes una política de promoción de la lectura? Sabemos que las respuestas pueden ser varias, incluso de diferentes vertientes ideológicas y políticas, pero nos interesa aquí exponer la opción que ha tomado el Instituto Cultural, a través de la Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura de la provincia de Buenos Aires: promocionar la lectura como un modo de construir ciudadanía cultural, entendiendo a la lectura como un derecho.

Estamos en la Argentina en un momento de cambios, de nuevos aires, de salida de un modelo neoliberal que dejó a millares de personas por fuera de un proyecto de Nación, por fuera de la posibilidad de la ciudadanía.

A lo largo de 30 años de políticas neoliberales, la Argentina se fue transformando en un país con una creciente desigualdad y segregación económica, socio-espacial y cultural, donde se empobrecieron sectores tradicionalmente estables y se dualizaron sectores antes integrados, con las consecuencias de fragmentación e individualización que, lejos de vivirse

como libertad y autonomía, se erigieron como terreno de la atomización y la desafiliación social, como angustiante incertidumbre. Así, la Nación tal cual la conocieron nuestros abuelos entró en una crisis sin precedentes.

Hoy están dadas ciertas condiciones para pensar un nuevo proyecto de Nación inclusivo y plural, desde una perspectiva de derechos. Entonces, tal vez sea el momento de imaginar una nueva cultura para vivir juntos que contemple la igualdad pero también la diferencia, que nos permita finalmente construir una nueva ciudadanía política, social y cultural. Es allí donde el acceso a la lectura, como un modo de acceso a la crítica (por medio del discurrir lingüístico, del argumento, pero también del goce y el placer) juega un papel ineludible, ya que la lectura, que nunca es pasiva ni individual, nos remite a la capacidad para descifrar y construir sentidos creativos sobre los diferentes textos que hacen al mundo de la vida.

La cultura como derecho

Una de las definiciones más claras de la ciudadanía es aquella, ya clásica, de Marshall (Marshall y Bottomore, 1998): “[...] un status conferido a quienes son miembros de una comunidad. Todos los que poseen el status son iguales respecto de los derechos y obligaciones que dicho status se compone”. Fundar una nación bajo la clave de la ciudadanía supone la igualdad de derechos y obligaciones para todos aquellos que la integran.

Si el siglo XVIII fue el siglo de los derechos civiles que en el siglo siguiente se ampliaron hacia los derechos políticos, y el XX, el de los derechos sociales, hoy estamos ante la demanda de los derechos culturales, y es allí donde inscribimos la necesidad de la lectura.

Estamos, además, en un contexto donde hemos visto que la constitución de las ciudadanías no ha sido evolutiva, sino que, por el contrario, en nuestro país ha sido discontinua e incluso en ocasiones desaparecida, lo que plantea la demanda de una ciudadanía integral. Pero para que esto ocurra será necesario pensar políticas sobre el Estado mismo como sucedió previamente. La ciudadanía no se construye sólo como un cambio de relación entre individuos y Estado, sino también en una reconfiguración del propio Estado. Para que existieran los derechos sociales o políticos fue necesario que el Estado se transforme, permitiendo así el desplazamiento de los individuos de su carácter de súbditos al de ciudadanos. Para hacer posible los derechos culturales –y en este caso específico, el derecho a la lectura– como parte de una ciudadanía integral, pareciera ser ineludible entonces pensar en qué transformaciones será necesario que el Estado se dé a sí mismo. Es decir, será necesario imaginar una agenda de discusión donde el estado se piense política y burocráticamente en su capacidad de construcción de ciudadanía.

Por otro lado, tal vez no esté de más plantear que cuando se habla de los derechos culturales no se habla sólo de ellos: no hay derechos culturales sin derechos políticos o sociales. Una política cultural que se plantee con anteojeras, *disciplinalmente*, sin tomar en cuenta la integración dentro de una política de reciudadanización de los argentinos, seguramente no tendrá otro horizonte que el fracaso. Por lo tanto, pensar la lectura como un derecho implica pensar la cultura en relación con el trabajo, la salud, la política, la privacidad, la libertad, etcétera.

La ciudadanía no se construye solo como un cambio de
relación entre individuos y Estado, sino también
en una reconfiguración del propio Estado. 

La igualdad

Generalmente cuando se piensa la relación entre cultura e igualdad se habla del derecho al acceso igualitario de todos los sujetos a los bienes culturales consagrados. Esto es algo demasiado declamado –aunque no siempre efectivizado– y no vamos a extendernos más aquí. En todo caso, nos sumamos a la consigna y a los compromisos que ello implica. Pero nos interesa extendernos en algunos otros aspectos que no siempre son los más problematizados y que son importantes para plantear una estrategia de promoción de la lectura.

Por un lado, creemos que una política cultural desde la perspectiva de la ciudadanía para un proyecto de nación inclusivo y plural no debe dejar de lado la necesidad de democratizar los bienes culturales existentes, pero debe también rediscutir el estatuto de bien cultural ya que, en la mayoría de los casos, su definición es producto de procesos nada democráticos. Es decir, que cuando una comunidad legitima determinados bienes como culturales, generalmente son las voces dominantes de esa comunidad las que clasifican como valioso y universal un bien en detrimento de otros. Qué bienes y por lo tanto qué circuitos, qué actores, qué mecanismos, etc., son valorados como “culturales”, y en este caso, como literatura, no es algo que suceda natural y neutralmente, sino que es producto de las relaciones históricas entre los diferentes actores de una comunidad, en la cual

los criterios de los más fuertes prevalecen en detrimento de los más débiles.

Así es que una política cultural que piense en la reciudadanización para una nueva nación debe no sólo plantearse la democratización de lo ya existente sino que debe tener como desafío la deconstrucción –o la crítica, si es que el concepto suena demasiado posmoderno– del estatuto de lo cultural dentro de su comunidad. Y repensarlo justamente para dar lugar a aquellas voces y actores que han sido descalificadas o silenciadas en el proceso de legitimación social. De este modo, el derecho a la igualdad adquiere nuevos sentidos porque ya no se trataría sólo del acceso a la cultura consagrada como tal sino el acceso a la posibilidad de legitimar la “otra” cultura, o la cultura de los otros, aquellos que quedaron excluidos de la capacidad de autorización de sus modos de expresar y darle nombres al mundo en que viven y que tal vez solo lo pueden hacer mediante lo que Michel de Certeau llamaría “las tácticas del débil” (De Certeau, 1997): las artesanías, las expresiones “alternativas” o marginales, la literatura popular, la piratería, las producciones simplemente pobres, en fin, el arte menor o el no arte.

En estrictos términos de políticas de promoción de la lectura, desde la Dirección [de Bibliotecas y Promoción de la Lectura] venimos trabajando en la difusión y encuentro con las producciones literarias de autores ya consa-

grados, pero nos detenemos particularmente en la obra de aquellos autores de la provincia [de Buenos Aires] que por diversas razones (en la mayoría de mercados editoriales, pero también político-ideológicas) han permanecido en el olvido.

Por otro lado, claramente adscribimos a la idea de que todo lector es también autor de una mirada sobre el mundo. Que no existe lectura pasiva ni individual; que los lectores resemantizan los textos recibidos desde su posición en el espacio social, y que incluso los modos de reproducción de los discursos son, al mismo tiempo, otros modos del habla. Por lo tanto, trabajamos por medio del Programa Forjar Identidades Lectoras,* en talleres de escritura y narración oral como modos de lectura/escritura que permiten construir las capacidades para descifrar textos escritos y orales, como también potenciar las competencias para crear los textos propios de una comunidad.

La diferencia

Junto con una política de la igualdad, creemos que es necesario plantearse también una política de la diferencia. Pensar la cultura para pensar una nación plural e inclusiva implica también incorporar el derecho a la diferencia como elemento fundamental.¹ Y esto no significa hacer eco de la moda académica impulsada por las necesidades norteamericanas de la multiculturalidad: no todas las diferencias va-

len lo mismo, no todas conviven sin conflictos y, fundamentalmente, no se puede entender la diferencia desde la diferencia misma, como si fuera en sí misma una unidad.

Proponemos salirnos del relato de la multiculturalidad, o de la diversidad relativista, para pensar la interculturalidad. La diferencia así deja de ser entendida según la vía de la igualdad niveladora, lo que implicaría su negación, como tampoco desde los criterios de la diversidad que aceptan la idea de una otredad sin contactos, sin zonas intermedias, tan pura que al situarla se efectivizaría su aislamiento. Una otredad ya dada, que desde su immaculada existencia interactúa sin fisuras con el espacio común. Por el contrario, la interculturalidad sería un desafío justo para pensar la diferencia en el territorio de las zonas intermedias, donde se hacen ciertas las hibridaciones, pero también donde éstas dejan de ser conciliación y se transforman en no comunicación, en conflicto. Es la otredad en sus conflictos la que debe ser incorporada, para desde allí imaginar futuros inclusivos posibles que tendrán el nombre de nuevos proyectos de nación.

Específicamente con respecto a la promoción de la lectura venimos trabajando, como se dijo, desde el Programa Forjar Identidades Lectoras, cuya fundamentación se basa en la idea de que el acceso a la lectura no se da de manera homogénea, sino de acuerdo con el lugar que se ocupe en el espacio social, de acuerdo con la generación y con los diferentes modos de

* El Instituto Cultural de la provincia de Buenos Aires, mediante la Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura, dependiente de la Dirección de Coordinación de Políticas Culturales, implementa un programa temporal denominado "Forjar Identidades Lectoras 2006" que se desarrolla desde el año 2001 en el territorio provincial, con el objetivo de generar un espacio de debate para leer y reflexionar sobre los modos en que se pone en juego la lectura [N. de C.].

No podemos olvidarnos que en este país han
 sucedido las quemas de libros más importantes
 de la humanidad.



socialización; los caminos son distintos y cada uno de ellos es igualmente válido, por lo tanto se debe trabajar sobre estas diferencias. Hemos incorporado en el último año la idea de que no sólo se pueden leer textos escritos u orales, sino que también podemos trabajar en la lectura crítica de la imagen, para encontrar un lenguaje común entre las diferentes trayectorias sociales, y también generacionales.

La memoria

Finalmente, creemos que para construir un proyecto de Nación siempre fue necesario construir un modo común de nombrar el pasado, de darle sentido, de transmitirlo como experiencia intersubjetiva. Porque la memoria es parte de la cultura, es una de las dimensiones fundamentales de la cultura de una nación. ¿Quiénes deben darle sentido al pasado? ¿Qué pasado? ¿Qué transmitir? Son preguntas que deben impulsar una política de Estado que pueda garantizar la participación de los diferentes actores en sus respuestas. Construir una nación es también construir una cultura del pasado común que dé cuenta de los acuerdos y los desacuerdos, de las voluntades colectivas, que pueda pensar no sólo lo que sucedió a manera de efemérides o fechas, sino básicamente a partir de la comprensión de las razones de lo que ocurrió. Porque recordar, ya lo sabemos, no significa necesariamente que los peores horrores no vuelvan a suceder. Pero entender lo que los hizo posible –las ideas, los

proyectos, las estructuras que lo cimentaron– puede aportar a la voluntad de que no vuelva a suceder lo que no se desea. Y aquí los libros ocuparon un lugar fundamental.

Hablar de libros en un país como el nuestro nos remite automáticamente a dos cuestiones: por un lado, el libro y la cultura escritural han formado parte importantísima en la historia, reconocidos como los pilares fundantes de la Nación; por otro, y de manera diametralmente opuesta, el libro ha sido también perseguido, atacado, prohibido. No podemos olvidarnos que en este país han sucedido las quemas de libros más importantes de la humanidad.

Entonces, tenemos una Nación que por un lado levantó la bandera del libro y sus capacidades libertarias. Que pensó en la lectura como derecho, y en los derechos para todos: la lectura no fue un proyecto solo para las elites. Tenemos una Nación que fue pensada antes de ser hecha, y que al hacerse, la letra, los libros, fueron protagonistas en una experiencia pionera dentro de la región.² El libro, la escritura, la lectura como posibilidad de un lenguaje común, y por lo tanto de una comunidad, fue adquiriendo identidad en un territorio que construía así un nombre propio, una identidad.

Tal fue, también, el peso de los libros que las dictaduras, además de perseguir y desaparecer cuerpos, se ocuparon especialmente de censurar ciertos libros (listas inmensas, demasiado

negras para la memoria) y enterrar y quemar otros.³ Los libros fueron, son, parte de aquello que resiste a la incapacidad para pensar un mundo distinto, al posibilismo, a la idea de que lo que llegó lo hizo para quedarse y que nada se puede transformar.

Una Argentina desintegrada, ¿un lugar para la lectura?

Mucho se ha destruido en el tejido social de la Argentina. Y en esa destrucción, también se ha ido rompiendo un lazo que supo ser increíblemente generoso como fue el de los lectores con los libros. No tenemos espacio aquí para desarrollar este punto: son múltiples los factores que contribuyeron a esto. Pero no necesitamos de cifras para saber que esa relación, si no se ha quebrado, al menos es hoy del todo problemática.

Pero también vivimos hoy un momento donde se abren nuevas esperanzas. En el que deseamos que el desarrollo económico, social y cultural respete las diferencias pero que llegue a todos por igual. Deseamos una sociedad que ofrezca la perspectiva personal y comunitaria de que vale la pena imaginar hacia delante. Sabemos que sería ridículo plantear que lo lograremos sólo por medio de la lectura. Por supuesto que no será así, pero la lectura tendrá que tener un papel relevante. Creemos además, que en un país donde el desafío de la

construcción de una sociedad más integrada es todavía un tema pendiente, el Estado debe asumir un rol protagónico en la promoción de *la lectura como derecho*, para contribuir a la formación de ciudadanos críticos. Entre otras razones, porque durante décadas diversos gobiernos autoritarios reprimieron el encuentro entre los libros y los lectores. Porque también las políticas neoliberales han alejado los libros de las aulas, lo que trajo consigo la pérdida de instrumentos conceptuales, del desarrollo de competencias lectoras imprescindibles en el mundo moderno, o peor que ello, la polarización y la desigualdad en estas competencias.

Creemos que en la Argentina de hoy se hace urgente pensar que cuando se hable de políticas culturales hay que hablar de una política de reciudadanización dentro de un proyecto de Nación que sea inclusivo.

¿Podremos vivir juntos? Es la pregunta que se hace el sociólogo francés Touraine (1998) esperanzado en la crisis de la modernidad. No lo sabemos: se ha destrozado mucho, y también mucho de lo que éramos tampoco fue siempre bueno. No tenemos nostalgia pero no celebramos las rupturas. Sí creemos en los compromisos colectivos para no esquivar la responsabilidad histórica de pensar una cultura que garantice el derecho a un destino común. 

Notas

¹ No está de más recordar que los proyectos nacionales modernos se fundaron sobre el ahogamiento de la diferencia en pos de una cultura de la homogeneidad. En la Argentina, todo lo que no entraba en el patrón de aquella generación que reconocía como padres a Sarmiento y Alberdi – que a su vez se miraban en el espejo del proyecto de la modernidad: un proyecto para hombres blancos, adultos, letrados– aparecía como lo otro a ser negado. Civilización o Barbarie. Pero como la cita de Walter Benjamín, recreada por uno de los más formidables analistas de la cultura actual, el palestino Edward Said: “Todo documento de civilización es también un documento de

barbarie”. Es decir: lo que fue silenciado nunca dejó de hablar, habla en el ejercicio de su propia negación. Ha estado, está; el peronismo ha dado cuenta como movimiento de recuperación de lo popular de esa existencia. Entonces, es hora de que las políticas de Estado para la cultura de una nación incorporen finalmente lo otro silenciado.

² En la inauguración de la Feria del Libro de 2006, el escritor [argentino] Tomas Eloy Martínez dijo que el nuestro era un país que se había construido desde el libro y no desde la espada. Y si bien es verdad que el libro –la razón, el argumento– ha ocupado un lugar fundamental, la espada no ocupó un lugar menor. De eso da cuenta la infinidad de historias de exterminio y guerra que hacen al relato nacional.

³ Una de las historias más espeluznantes, aunque no la única, fue la que sucedió el 30 de agosto de 1980, en los terrenos de Berisso, donde bien temprano varios camiones depositaron 1 millón y medio de libros, todos publicados por el Centro Editor de América Latina. Luego de la orden de un juez de La Plata, varios agentes rociaron con nafta los ejemplares y los prendieron fuego. Un testimonio, tomado por el investigador Baez (2004), recuerda lo terrorífico de la escena: “Los libros ardieron durante tres días, algunos habían estado apilados y se habían humedecido, así que no prendían bien. Nueva Enciclopedia del Mundo Joven fue quemada íntegra. Me acuerdo de que en uno de los fascículos, de historia del hombre, había un príncipe que no se terminaba de quemar. El pobrecito era un príncipe medio afeminado y lleno de flores que se resistía a la hoguera”.

Tal fue el peso de los libros en nuestra historia que hoy casi no existen argentinos que digan que leer no es importante (aunque no lean, aunque no tengan en su casa una biblioteca). La gran mayoría de los habitantes de esta Nación valoran positivamente la lectura. Piensan que las bibliotecas, que las ferias de libros, que los escritores, son importantes para la vida social.

Bibliotecas:

- El Estado provincial promueve la lectura mediante 487 bibliotecas populares, del Fondo Editorial de la Provincia y del Programa “Forjar Identidades Lectoras”, entre otros.
- El total de las bibliotecas populares de la Provincia suman 7.542.240 libros.
- Uno de cada veinte bonaerenses es usuario de una biblioteca popular.

Bibliografía

- Baez, Fernando, *Historia universal de la destrucción de libros: desde las tablillas sumerias a la guerra de Irak*. Barcelona, Destino, 2004.
- De Certeau, Michel, *Artes de hacer 1. La invención de lo cotidiano*. México, Iteso, 1997.
- Marshall, T.H. y Bottomore T., *Ciudadanía y clase social*. Madrid, Alianza, 1998,
- Touraine, Alain, *Crítica de la modernidad*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

ANDRÉS BELLO EN BABEL

José Antonio Carbonell *

Un recorrido por las reformas impulsadas por el humanista venezolano que cobran actualidad: hoy no se trata solo de preservar el castellano, sino de darle lugar a lo que nunca pudo convivir sin conflicto o exclusión a su lado y en su interior.

* Estudios de Filosofía y Letras, Universidad Javeriana de Bogotá. Estudios de posgrado en Economía, Turismo y Cultura, Centro de Estudios Económicos del Tercer Mundo, México DF, y en Edición, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. Editor. Consultor editorial y gestor cultural en Colombia y otros países de América Latina. Director de la Unidad Editorial y de Comunicaciones del Convenio Andrés Bello.

Una lengua es como un cuerpo viviente.
Andrés Bello

La dura ortografía

Un grupo de profesores de instrucción primaria trató en 1843, en Madrid, de reformar radicalmente la ortografía imperante en el castellano con la supresión de las letras *h*, *v* y *q*, y comenzó a aplicar tal novedad en las escuelas. La Real Academia Española actuó con rapidez y publicó al año siguiente una nueva edición de la *Ortografía* acompañada de un real decreto sancionador de la reina Isabel que hacía obligatorio su empleo en todas las instituciones de enseñanza. Con ello buscaba frenar el empuje reformador de los profesores. Había pasado un poco más de 100 años desde la primera edición y 90 de la segunda, pero en ese siglo la Corporación –que había editado ya casi 10 ediciones– no había visto la necesidad de oficializar una ortografía académica, y sólo se había limitado a aconsejar normas y algunos tipos de usos, sin un aparente amplio con-



sentimiento. Este hecho impidió, de paso, que una reforma de mayor alcance y consistencia, que venía siendo impulsada por Andrés Bello, residente ya en Chile, se abriera camino. La propia Academia había declarado su simpatía por las ideas simplificadoras de Bello y, aunque parecía que estaba interesada en discutir la adopción de algunas de sus directrices, prefirió empujar la expedición del autoritario decreto que cancelaba tajantemente las propuestas y centralizaba en su seno cualquier medida futura que alterara la normatividad ortográfica de la lengua. Estas circunstancias son relatadas en el “Prólogo” de la última edición publicada de la *Ortografía de la lengua española* de 1999, donde también se advierte el carácter “panhispánico” de la nueva edición, en la que intervienen no sólo la Academia Española, sino las 21 academias americanas y la filipina. También previene sobre lo difícil que hoy sería introducir modificaciones, como la de suprimir letras innecesarias, ya que la simple eliminación de la *ch* y la *ll* como letras independientes y su reclasificación dentro de la *c* y la *l* tomó años de reuniones y se resolvió entre discusiones interminables.

Fue una lástima, y a 170 años de ocurridos esos hechos todo el sistema educativo en América Latina y España debe erogar ingentes recursos económicos y humanos para transmitir e imponer unas normas ortográficas que se han fijado sin discernimiento, y que de haberse simplificado en su momento serían asimiladas sin mayores tropiezos por los estudiantes. Como lo sabe cualquier maestro de escuela primaria o padre de familia atento, el niño adquiere pronto las destrezas básicas de lecto-escritura, pero se demora años en manejar correctamente algunos códigos ortográficos

que en castellano son, por lo menos, ambiguos. Una vez que aprende a leer y escribir, el niño, y luego el joven, puede pasar años que se prolongan hasta la universidad y más allá, en manejar con propiedad las diferencias entre *v* y *b*; entre *c*, *k* y *q*; entre *g* y *j*; entre *y* e *i*; entre *c*, *s* y *z*, o colocar correctamente la *h* o la *u* mudas, entre otras convenciones de la escritura de nuestra lengua. Valdría la pena encauzar los esfuerzos y las frustraciones que este aprendizaje conlleva hacia áreas del conocimiento más provechosas, y no imponer a la brava estos criterios que son difíciles de adquirir porque dejan de lado el principio de claridad conceptual que prescribe la correspondencia estrecha que debe haber entre los sonidos que pronunciamos y las letras que los representan.

Este precepto esencial que Andrés Bello resumía en la frase “[...] la ortografía cuyo objeto no es corregir la pronunciación sino representarla fielmente”, constituía una antigua aspiración de los estudiosos de la lengua que se remontaba a los tiempos del Imperio Romano en donde Quintiliano, el gran humanista y retórico nacido en territorio de la actual España, que ejerció un amplio magisterio bajo el mandato de Vespasiano, había propugnado la idea de que “[...] cada sonido debe tener un solo signo que lo represente y no debe haber signo que no responda a un sonido particular”. Este criterio fonético ha convivido a lo largo de los siglos, disputándose junto con el criterio etimológico –que indica que las palabras deben escribirse conservando la grafía de idioma o particularidad de origen (*philosophia*, *Christo*)–, y con el de uso –que señala que deben escribirse como lo dispone la costumbre reiterada– los fundamentos para configurar los dictámenes de la ortografía castellana. Sin

embargo, desde Alfonso el Sabio pasando por Nebrija y prominentes gramáticos de los siglos xvii y xviii, una corriente que Bello encabezó de forma destacada en el siglo xix ha insistido en hacer prevalecer esta correlación entre sonidos y letras para buscar la mayor claridad, sencillez y afinidad entre nuestra lengua escrita y la hablada. Pero la Academia, sobre todo después de los hechos mencionados, se volvió renuente a adoptar cambios radicales de cualquier índole; y en la ortografía, aunque ha permitido con lentos avances que la base fonética tenga un significativo alcance, impidió que los criterios etimológicos y de uso se redujeran a las proporciones mínimas que defendían los especialistas de la época, y que, por ende, nuestra lengua escrita adquiriera los atributos de sencillez y facilidad que la harían más comprensible y universal. La actualidad de ese reclamo se manifiesta con urgencia todavía. No otra cosa alegó con contundencia Gabriel García Márquez en el Congreso Internacional de la Lengua Española en Zacatecas en 1997:

Jubilemos la ortografía, terror del ser humano desde la cuna: enterremos las haches rupestres, firmemos un tratado de límites entre la ge y jota, y pongamos más uso de razón en los acentos escritos, que al fin y al cabo nadie ha de leer *lagrima* donde diga lágrima ni confundirá revólver con revolver. ¿Y qué de nuestra be de burro y nuestra ve de vaca, que los abuelos españoles nos trajeron como si fueran dos y siempre sobra una? [...] –En suma– Simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplificarnos a nosotros.¹

Época de reformas

Cuando Bello inicia sus estudios sobre la ortografía y postula el primer plan de reforma en

la revista *La biblioteca americana* que editaba en compañía del colombiano García del Río, en 1823, en Londres, en años de gran penuria económica, le animaba un interés adicional al puramente académico o innovador de tratar de aportar un sistema más razonado para contener el caos y las vacilaciones que en materia ortográfica cundía entre impresores, maestros, escritores y gramáticos, no sólo de España sino especialmente de América de esos años. Cada individuo o grupos incomunicados entre sí manejaban a su arbitrio juicios divergentes por carecer de una norma ortográfica general pese a los intentos de establecerla por parte de la Academia, ya que ella misma parecía dudar entre la proliferación de posturas. En sus largos años londinenses, Andrés Bello se hallaba rodeado de revolucionarios hispanoamericanos y españoles exilados de talante liberal (entre ellos eminentes gramáticos como Puigblanch, Gallardo y Salvá), preocupados por los problemas de la cultura, muy especialmente de la lengua, al concebirla como punto de partida del conocimiento universal y la crítica del pensamiento. Bello comenzaba a vislumbrar que una labor educativa y cultural era impostergable para las nacientes repúblicas que surgían a la vida contemporánea asoladas por siglos de aislamiento y empobrecidas después de la cruenta lucha emancipadora. Empieza, entonces, a forjar pacientemente las bases de un vasto plan civilizador y cultural transformador cuyo núcleo era la educación integral de las clases emergentes surgidas de la independencia americana, que aspira a concretar una vez regrese a algún país del nuevo continente. En esa tónica, su reforma ortográfica simplificadora adquiere una nueva dimensión: la sencillez, la facilidad, la claridad, eran la

El niño adquiere pronto las destrezas básicas de lecto-escritura, pero se demora años en manejar correctamente algunos códigos ortográficos.



garantía de que como herramienta educativa, el idioma, su escritura y su lectura podían ser ampliamente distribuidos y asimilados por las enormes poblaciones analfabetas de los nuevos países. Él mismo describe el lamentable estado de atraso de las naciones recién liberadas cuando calcula que menos del cinco por ciento entre la generalidad de los habitantes era capaz de hablar y leer con corrección y sólo el uno por ciento podía escribir con propiedad. Si son correctos los cálculos que indican que en 1810 existía una población de blancos, criollos y mestizos de un poco más de tres millones en todo el continente,² los que pudieran escribir bien no superarían, según eso, la cifra de las treinta mil personas, menos de dos mil personas por país.³

Su pretensión reformista, aunque se alentaba desde el pedido que la propia Academia dirigía en esa época de apertura a los especialistas para que contribuyeran con sus luces en los temas gramaticales al invitar a una suerte de debate público sobre el idioma, estaba dirigida especialmente a sus compatriotas con un fin netamente didáctico y hasta patriótico podría decirse, como se desprende del título de ese trabajo inaugural en el tema: “Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar y uniformar la ortografía en América”. La misma delimitación haría unos años más tarde cuando señalaba para lo que sería su obra magna, la *Gramática de la lengua castellana*, que estaba “destinada al

uso de los americanos”. Y sería un error pensar que habría en ello la modestia explicable de un hispanoamericano que no quiere incomodar a las instituciones o, al revés, el rechazo rebelde a la autoridad lingüística española de un recién emancipado, y no verlo como otro signo de lo que sería su vocación más ardiente en los años que viviría en Chile: entregar sus descomunales conocimientos acumulados en lustros de estudio a sus coterráneos para que pudieran forjar estados modernos y convivencia.

Pero volviendo a su ideario ortográfico, la propuesta de Bello bajo el principio de equivalencia letra-sonido, que aspiraba a implantar en dos etapas para aclimatar las innovaciones, se podría sintetizar, según el filólogo Ángel Rosenblat, en: 1) la *j* representa mejor que la *g* los sonidos en: ja, jo, ju, je ji (*jenera*); 2) la *z* representa mejor que *s* y *c* en: za, zo, zu, ze, zi, (la *c* para ca, co, cu); 3) suprimir la *h* muda (*ombre*) y la *u* muda de *qu*; 4) usar *i* en vez de *y* siempre que represente vocal (*rei*) y conjunción; y 5) escribir *rr* siempre que se pronuncie la vibrante múltiple (*rrazón, alrededor*). En la segunda etapa: usar *q* en vez de *c*: qasa: y suprimir *u* muda de gue, gui.

El cisma

Aunque Bello no deja de preocuparse por los temas gramaticales a los que dedica artículos, libros y opúsculos durante los años siguientes, sólo 20 años más tarde sus ideas ortográficas

tendrán verdadera repercusión social. Ya instalado en Santiago de Chile, cuando ejerce como rector de la Universidad, en 1844 anima a Domingo Faustino Sarmiento, joven exilado de la dictadura de Rosas, a que presente ante la Facultad de Humanidades una propuesta de reforma ortográfica. Sarmiento, 30 años más joven que Bello, desarrolló el proyecto radical fundado en sus propias ideas de independencia absoluta, no sólo política sino lingüística y cultural. Es el momento en que proclama: “[...] ni ahora ni en lo sucesivo tendremos en materia de letras nada que ver ni con la Academia de la Lengua ni con la nación española”, pero al igual que a Bello, también le inspira la necesidad de facilitar el aprendizaje del idioma al máximo para que acceda el mayor número de personas a la educación. La comisión nombrada para evaluar la propuesta de Sarmiento resolvió modificarla y suavizarla con la consecuencia de que éste rechazó sus razones y radicalizó aún más su posición secesionista en una serie de artículos en la prensa. Con todo, la comisión universitaria expidió una reforma bastante audaz en la que las viejas ideas de Bello se traslucen; son 11 puntos para ser implantados en mejoras sucesivas. El informe de la comisión es adoptado por el Gobierno y se convierte así en ortografía nacional.

La vida de la llamada “ortografía chilena” u “ortografía de Bello” fue, como es sabido, incierta. Utilizada en los documentos oficiales,

en algunos periódicos y en las instituciones educativas del país, llegó a tener resonancia en otras naciones americanas, pero no fue acogida unánimemente. La esencia de su postura se disolvió a los dos o tres años y quedó reducida a dos rasgos sobrevivientes: la *j* por *g*; la *i* por *y* (*soi jeneral*). Estos motivos, por el contrario, sí tuvieron una amplia difusión por todo el continente y fueron incorporados oficialmente en Ecuador, Colombia y Nicaragua y utilizados por escritores de diversos ámbitos durante el resto del siglo XIX. En fuerte disputa con la ortografía académica que, como vimos, en esos años se oficializa e impone usos obligatorios en las instituciones de la Península y deja atrás el espíritu abierto y colaboracionista, la ortografía americana fue perdiendo popularidad hasta desaparecer a comienzos del siglo XX cuando el presidente chileno Carlos Ibáñez asume la ortografía española en 1927.

Pero más allá de esos hechos conocidos y suficientemente narrados, conviene saber que las nociones de Bello acerca del lenguaje estaban impregnadas, además de interés pedagógico y público, de una fuerte actitud estética y humanista, como expresiones probables de su propia personalidad compleja y sensible. Escribió: “A los que opongan lo extraño y feo de las innovaciones, les diremos que la verdadera belleza de un arte consiste en la simplicidad de sus procedimientos; que el objeto de la escritura es pintar los sonidos, y que cuanto más

Bello proponía el derecho de los americanos a participar en la permanente formación de la lengua común.



sencillamente lo haga, tanto más bella será”. Pintura, sencillez, belleza. No es frecuente encontrar la gramática tocada por la poesía y la enseñanza ortográfica regida por la inspiración cuando lo que ha predominado en el aula para sembrar estas disciplinas es el rigor seco, la imposición y el fastidio. A más de siglo y medio de escritas, estas frases convergen con una de las divisas del artista catalán Joan Miró quien sostenía que conquistar la libertad era conquistar la simplicidad. Libertad también buscada por Bello en su época convulsionada: “La libertad es en lo literario, no menos que en lo político, la promotora de todos los adelantamientos”.

Gramática para todos

Bello no postulaba, en términos del lenguaje, la separación americana. Al revés, proponía el derecho de los americanos a participar con toda dignidad en la permanente formación de la lengua común, como lo vio con claridad el gran filólogo español Amado Alonso. Cuando en 1847, después de varias obras preparatorias y vastos estudios, publica en Santiago la *Gramática de la lengua castellana*, aunque con modestia y con el pragmatismo pedagógico de la hora dramática que le tocaba vivir, dirige, en el prólogo de esta obra cumbre, sus lecciones a “[...] mis hermanos los habitantes de Hispanoamérica”. Pero seguidamente advierte que “[...] juzgo importante la conservación de la lengua de nuestros padres en su posible pureza, como un medio providencial de comunicación y un vínculo de fraternidad entre las varias naciones de origen español derramadas sobre los dos continentes”. Bello temía que en la América recién liberada sucediera lo mismo que había ocurrido en Europa con la

disolución del Imperio Romano: la fragmentación idiomática, el aislamiento, las disputas étnicas y territoriales, y el oscurantismo. La lengua, en la medida en que fueran capaces de preservarla y estimular su buen uso y estudio, operaría como un cauce común, como lazo de entendimiento y de civilización. Tenía el tino de vislumbrar una comunidad hispánica que recogía siglos de tradición cultural, de pensamiento, de ilustración, que permitiría no partir de la nada, sino iniciar desde esa fuente de nobles entronques clásicos, árabes y europeos, y ahora con el nuevo y prometedor matiz americano, un diálogo eficaz con los otros horizontes culturales del mundo.⁴

Pero el límite americano rápidamente fue desbordado por los propios atributos de la obra. Sucesivas ediciones en otros países y la adopción paulatina por parte de la Academia española de muchos de los principios gramaticales de Bello constataron la importancia técnica y política de sus postulados. Los críticos contemporáneos que se acercan a los estudios gramaticales de Bello se asombran de la modernidad de los mismos. El propio Amado Alonso consideraba a la *Gramática* no sólo la mejor de la lengua castellana, sino una de las mejores en cualquier idioma. Y encontraba que Bello, superando las prevenções intelectuales de su época, entendía que el lenguaje es históricamente cambiante y no lógicamente fijo, lo que, a su vez, lo anticiparía a los fenomenólogos y lingüistas del siglo xx. Ángel Rosenblat pensaba que, más que una gramática, lo que Bello proponía era una doctrina sobre la lengua castellana que la desataba de los prejuicios y la visión estrecha del momento. En primer lugar, del latín, pues hasta ese momento el castellano era mirado

bajo la estructura y propiedades de ese idioma madre. Bello insiste en que cada lengua es única y genera sus propios códigos de apreciación y estudio: “Cada lengua tiene su genio, su fisonomía, sus giros”. En segundo lugar, de la lógica, pues comprueba que pensamiento lógico e idiomático son distintos, y que la lógica del idioma no coincide necesariamente con la del intelecto; y, por último, que lo gramatical se explica por el comportamiento interno y dependencia mutua de las palabras, no por el significado de ellas, sino por la función que cumplen. A partir de Bello, el castellano no fue visto más como un dialecto derivado, sometido al análisis desde la estructura latina, sino como lengua autónoma. Redimió, al tiempo, a los estudiosos, al crear una suerte de epistemología para apreciar el idioma desde su avatar temporal, desde el habla de sus sujetos parlantes más *educados* y de la literatura escrita, y no a partir de esquemas abstractos e intemporales.

Andrés Bello tuvo en Londres oportunidad de conocer a fondo la literatura medieval española y europea y estudiar en profundidad el *Poema del Cid*, y fue el primer autor de habla castellana, al decir de Menéndez Pelayo, en dotar de fundamento científico a esa parte de la arqueología literaria. Antes, mientras vivía en Caracas, conoció la literatura del Siglo de Oro, en especial la de Calderón, Cervantes y Lope de Vega. Y estaba atento a las literaturas del mundo y al resto de la española. Como nadie de su época, era consciente de las vicisitudes del castellano y de su enorme flexibilidad (hospitalidad dirían algunos) que le había permitido nutrirse de otras lenguas como la árabe con la que compartió sabiduría y enfrentó dolorosos roces, o con la italiana y la france-

sa, y como lo estaba haciendo con los idiomas aborígenes desde el primer día de la llegada de los españoles al Nuevo Mundo o con la simple expresión criolla que, después de 300 años, ya adquiriría una modalidad propia. Por ello, estaba preparado para entender que la lengua es un flujo oscilante, un torrente de energías que se mueve con los hombres y sus geografías, y que estimula el cambio en las civilizaciones, cuando una corriente de su momento insistía tercamente en ver que lengua era una estructura mental inamovible: una fijeza que el individuo debía descifrar y adaptarse. Es curioso que este científico y poeta, que desentrañó la naturaleza móvil, creativa, adaptable y fugaz de la lengua, que entendió que podía poner a disposición de sus semejantes medios para cultivarla y convertirla en instrumento de nacionalidad, progreso y deleite, sea considerado hoy, en algunos sectores desinformados, el gramático pintoresco, áspero y dogmático. Él había dicho con convencimiento que sus indagaciones estaban muy alejadas de buscar un “purismo supersticioso” que se oponían a la de los “espíritus rutineros”, y, con intuición, que “señalaba rumbos no explorados”, a sabiendas de que corría riesgos no superfluos.

En Babel

Como descendiente intelectual de los ilustrados y enciclopedistas franceses, para quienes el lenguaje fue un motivo de reflexión permanente, Andrés Bello también pensaba que éste era el centro de todas las posibilidades culturales. Lo veía como el instrumento básico que abriría las puertas de la educación y, al tiempo, como una cosmovisión. Siguiendo a Rousseau, se permitió escribir que “[...] se forman las cabezas por las lenguas y los pensamientos

“La libertad es en lo literario, no menos que en lo político, la promotora de todos los adelantamientos” (Bello).



se tiñen del color de los idiomas”. De ahí que emprendiera su vida como un “apostolado idiomático”, al decir de Amado Alonso. Es sabido que además de sus profundos conocimientos de gramática, filología, crítica e historia literaria, fue un gran poeta que, según Henríquez Ureña, inició, con sus dos grandes silvas “Alocución a la poesía” y “Agricultura de la zona tórrida”, la independencia intelectual de las letras americanas. Pero también fue el legislador que introdujo el derecho internacional en nuestro continente; creó un código civil para Chile que operó como modelo latinoamericano; produjo opiniones de largo alcance sobre las relaciones internacionales; hizo aportes originales en filosofía y en el estudio de las ciencias naturales y la cosmografía. Pero especialmente fue el educador por excelencia, pues sus enormes conocimientos tuvieron siempre una proyección docente inmediata: además de los magisterios públicos y privados que ejerció intensamente, hizo publicaciones de manuales, artículos, cartillas, opúsculos y libros, y una labor periodística de divulgación cultural sin parangón para acercar lo oscuro, lejano y complejo. Todo bajo el criterio de analizarlo didácticamente para generalizar las artes de leer y escribir al mayor número de habitantes de los incipientes estados-naciones.

Si bien Bello fue el primero en lengua castellana que hizo valer los principios de un idioma general al que le era permitido las

variantes locales y que podía ser enriquecido desde la periferia (“Chile y Venezuela tienen tanto derecho como Aragón y Andalucía para que se tomen sus accidentales divergencias”), colaboró en el ahondamiento de un proceso de castellanización del continente que había empezado cuatro siglos atrás. En su primer artículo sobre la ortografía había escrito:

Desde que los españoles sojuzgaron el nuevo mundo, se han ido perdiendo las lenguas aborígenes; y aunque algunas se conservan todavía en toda su pureza entre las tribus de indios independientes, y aun entre aquellos que han empezado a civilizarse, la lengua castellana es la que prevalece en los nuevos estados que se han formado de la desmembración de la monarquía española, y es indudable que poco a poco hará desaparecer todas las otras.

La percepción de Bello y los posibles errores de cálculo en este asunto son más que explicables por las circunstancias históricas que lo rodearon. Después del interés inicial que la conquista y evangelización trajo por las lenguas nativas, que llevó a su estudio y difusión por medio de los misioneros de todas las órdenes y a la introducción de las cátedras de Lengua y la publicación de gramáticas, catecismos y manuales piadosos en las llamadas “lenguas generales” (náhuatl, quechua, chibcha, puquina, araucano y tupí), y que, sin duda, matizó

algo la severidad de la toma de los territorios y la imposición cultural, la Corona abandonó en el siglo XVIII esa posición. Carlos III, por los años en que Bello nació, expidió las ordenanzas con las que se prohibían las lenguas nativas y se generalizaba el uso del español. Y, aunque la medida no tuvo efectos prácticos en un continente que hacia 1810 albergaba cerca de diez millones de indígenas y sólo unos tres millones de habitantes mestizos y blancos, sí profundizó la separación entre la élite letrada y los grupos hispanohablantes, y estas poblaciones.

Paradójicamente, la hispanización se acelera en las primeras décadas del periodo de formación de los estados nacionales, de mano de los gobernantes y los dirigentes mestizos y con él la consideración de “barbarie” a lo que no coincidiera con sus proposiciones. La proliferación de lenguas aborígenes, que Bello echa de menos, no recibió mayor estímulo para permanecer que el que tuvo en los monárquicos siglos anteriores. Sólo en el siglo XX hubo una revalorización del patrimonio lingüístico originario que buscaba impedir la desaparición de esa riqueza, que asombró a Colón cuando al capturar a algunos nativos como intérpretes se dio cuenta de lo poco que le servían al cabo de unas leguas de recorrido por la multitud de idiomas y dialectos que circulaban. Quizás inventariaba, sin saberlo, algunas de las mil o más lenguas que hoy se reconocen como americanas, de las cuales unas pocas han llegado, a contrapelo, a compartir con el español una posición negada por centurias: el quechua, el aimara o el guaraní.

El desafío de Bello consistió en defender una lengua de su posible disolución al encontrar y divulgar los aspectos variables de su implantación y de hallar en su manifestación histórica

las señas ocultas de sus formas cambiantes y del poder explosivo y poético que pueden conferirle sus hablantes. Pero vio que dejada al azar, como sabía ocurría con algunas lenguas indígenas y había sucedido con las romances, se atomizaría y perdería el bagaje cultural que traía implícito un idioma impregnado de historia y riqueza expresiva como el castellano. Creyó de buena fe que, al estudiarlo a fondo y transmitir generosamente sus leyes y mecanismos íntimos de su funcionamiento, una base de unión real se añadía al sueño unificador de los próceres para hacerlo posible. Para quienes heredamos, en buena medida gracias a él, la comodidad de una lengua común muy refinada y en expansión es presumible que pensemos que la supervivencia no sólo de la lengua, sino de la historia cultural que acarrea, estará determinada por la destreza que desarrollemos para experimentar la variedad, lo distinto. Pues, como lo comprobó Bello en vida y no ha dejado de ocurrir desde entonces, tampoco hemos dejado de separar, guerrear, asesinar y estimular todos los malentendidos posibles entre nuestros pueblos desde el mismo idioma. Ya no se trata de preservar el castellano y lo hispánico (mezclados ya de forma inextricable), sino de darle lugar a lo que nunca pudo convivir sin conflicto o exclusión a su lado y en su interior: los centenares de grupos nativos que se comunican en alguna de las 700 lenguas americanas que, según Unesco, hoy están en peligro de extinción, por ejemplo. Y esto como metáfora permanente de que la unidad hispanoamericana, tan buscada y elusiva al tiempo, se hará probable sólo en su multiplicidad, en su babilonismo. Las palabras pueden ayudar a comprender algo. La experiencia permite conocerlo. Hemos perfeccionado las palabras, aún no el diálogo. Ni el silencio.

Notas

- ¹ Gabriel García Márquez, “Botella al mar para el dios de las palabras”, en el sitio en Internet del Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes-Madrid, I Congreso Internacional de la Lengua Española, www.cvc.cervantes.es, [sitio consultado en diciembre de 2006].
- ² Ángel Rosenblat, *El español de América*. Caracas, Biblioteca Ayacucho, 2002, p.105.
- ³ Existe un episodio que expresa el grado de atraso cultural que aquejaba a las sociedades poscoloniales: cuando Bello llega a vivir a Santiago, procedente de Londres, le escribe a su amigo Fernández Madrid y le comenta, entre otros asuntos, sobre el excelente periódico que se publica allí, *El Mercurio Chileno*, pero sobre el que cree “no tiene más de sesenta lectores en todo el territorio de la República”. [Cit. Bocaz, Luis, *Andrés Bello, una biografía cultural*, 2000, p.174].
- ⁴ Andrés Bello, pese a su afición por las letras y al mundo español, no consideraba la conveniencia de constreñirse únicamente al universo hispánico; su postura, en este aspecto, era más bien universalista, como se colige de lo que proclama en un artículo en *El Araucano*, periódico del que fue redactor y dirigió durante muchos años: “Nos hallamos incorporados en una grande asociación de pueblos, de cuya civilización es un destello la nuestra. La independencia que hemos adquirido nos ha puesto en contacto inmediato con las naciones más adelantadas y cultas; naciones ricas de conocimientos, de que podemos participar con solo quererlo. Todos los pueblos que han figurado antes de nosotros en la escena del mundo han trabajado para nosotros”. Andrés Bello, “Proyecto de Código Civil”, en *El Araucano*, 1841.

Bibliografía

- Alonso, Amado, “Introducción a los estudios gramaticales de Andrés Bello”, en Andrés Bello, *Obras completas*, tomo IV. Caracas, La Casa de Bello, 1981.
- Bello, Andrés, *Obras completas*, tomos I, IV, V, VI, VII, IX. Caracas, La Casa de Bello, 1981.
- Bocaz, Luis, *Andrés Bello, una biografía cultural*. Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2000.
- Cabarcas Antequera, Hernando, “Nuestras gramáticas o artes de hablar, leer y escribir en castellano y lenguas indígenas”. Bogotá, Biblioteca Nacional de Colombia y Centro Cultural Universidad de Salamanca, 2002.
- Gili Gaya, Samuel, “Introducción a los estudios ortológicos y métricos de Bello”, en Andrés Bello, *Obras completas*, tomo VI. Caracas, La Casa de Bello, 1981.
- Grases, Pedro, “Estudio preliminar”, en Andrés Bello, *Obras completas*, tomo VII. Caracas, La Casa de Bello, 1981.
- Ospina, William, “La hospitalidad de la lengua española”, en *Stvdia Colombiana*, n° 1. Bogotá, Centro Cultural Universidad de Salamanca, diciembre 2002.
- Paz Castillo, Fernando, “Introducción a la poesía de Bello”, en Andrés Bello, *Obras completas*, tomo I. Caracas, La Casa de Bello, 1981.
- Real Academia Española, *Ortografía de la lengua española*. Bogotá, 2002.
- Rosenblat, Ángel, *El español de América*. Caracas, Biblioteca Ayacucho, 2002.

- — —, “Las ideas ortográficas de Bello”, en Andrés Bello, *Obras completas*, tomo v. Caracas, La Casa de Bello, 1981.
- Suárez, Mercedes, “De gramática y mestizaje”, en *Stvdia Colombiana*, n° 5. Bogotá, Centro Cultural Universidad de Salamanca, diciembre, 2006.
- Uslar Pietri, Arturo, “Los temas del pensamiento crítico de Bello”, en Andrés Bello, *Obras completas*, tomo ix. Caracas, La Casa de Bello, 1981.

LA LECTURA DE TEXTOS LITERARIOS: EPISODIOS DE UNA POLÉMICA DIDÁCTICA

Gustavo Bombini *

La enseñanza de la literatura entraña una polémica. Se trata de cómo brindar la información acerca de la literatura y cómo se la vincula con la lectura directa de los textos literarios. Aquí se presentan algunos datos históricos.

* Profesor y Doctor en Letras, UBA. Profesor e Investigador en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la UBA, UNLP y UNSAM. Coordinador del Postítulo de Literatura Infantil de la Escuela de Capacitación-Cepa, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Coordinador del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

La literatura es de entrada una práctica. La concepción metafísica del mundo tenderá cada vez más a creer y a hacer creer que el “comentario” sobre la literatura “reemplaza” a la literatura.

Philippe Sollers¹

La enseñanza de la literatura es uno de los campos disciplinarios que genera más dudas y controversias. Convertir a la literatura en objeto de enseñanza es una operación sospechada de ser un crimen de lesa literatura, y al respecto la propia academia universitaria ha construido un cliché –con el aval de autoridades de la talla de Roland Barthes– para afirmar una y otra vez que la literatura no es enseñable.²

Seguramente existen razones muy sutiles para sostener esto y defender a la literatura de los atenazamientos curriculares a la que es sometida pero mientras esto se afirma se producen cotidianamente –y se han venido produciendo en la historia del sistema de enseñanza– miles de escenas en las que unos

adolescentes se dejan atravesar por primera vez por la lectura de textos literarios.

Por su parte la escuela, en muchos casos, ha hecho de su misión, naturaleza. Ha venido sosteniendo que enseñar literatura es una práctica condenada al éxito en tanto los adolescentes como tales tienen una predisposición natural a entrar en contacto con los textos literarios; y se describen, entonces, idílicas escenas del encuentro de los alumnos con los textos, sin que exista la mediación docente y sin que se recuperen en esta consideración los varios siglos de tradición de enseñanza que precedieron e hicieron posible esa escena.

Evidentemente la enseñanza literaria es una práctica institucional que acarrea la memoria de su propia historia (la de los modos en que fue enseñada, la de los cánones que ha ido postulando, la de la formación de su profesorado), que ha ido transformando sus propósitos al tiempo que variaban los de la escuela, se producían cambios en las propuestas estéticas y se modificaba el lugar de la literatura como producción discursiva en la sociedad.

Es precisamente la historia de la enseñanza literaria la que nos puede mostrar el espesor y la complejidad del problema y la que nos evitaría incurrir en simplificaciones respecto de una práctica considerada menor, en muchos casos, respecto de la propia tradición de investigación académica o reducida en sus modos de ser abordada a una perspectiva aplicacionista y mecánicamente reproductora.

En este sentido quiero presentar una tensión que va caminando por el filo del planteo anterior, entre la imposibilidad y la mera práctica natu-

ralizada, y que constituye una de las principales controversias curriculares y didácticas sobre la enseñanza de la literatura en la secundaria registradas a lo largo del siglo xx. Se trata de la polémica en relación con el lugar que ocupa la información histórica, retórica y estética sobre la literatura y cómo se negocia ese lugar con la lectura directa de los textos literarios. O, enunciada de manera más dramática, se afirmaría que la lectura de los paratextos³ de la enseñanza estaría impidiendo la lectura de la literatura misma.

La controversia se presenta con los primeros diseños curriculares del siglo y cuando todavía está en discusión, entre otras cosas, el modo en que el sistema de la enseñanza secundaria absorberá parte de la masa inmigrante que pugna con ganar espacios en el trayecto de la escolarización. La controversia es también de orden didáctico, pues lo que se juega es un modo de gestionar la clase y de poner a circular ciertos bienes culturales. Como veremos, las posturas son explícitas y por momento virulentas y van mostrando la complejidad de una disyuntiva y un problema que en un primer acercamiento podría resultar insubstancial, mero problema técnico o déficit de la escuela.

En ocasión de la Reforma de Programas de 1905, bajo el Ministerio de Joaquín V. González, se produce un intento de modernización definitiva de los programas y en ellos se propone la necesidad, en sintonía con una orientación experimentalista que asume la enseñanza, de que la clase de literatura sea fundamentalmente una clase de lectura: “trozos escogidos” u “obras cortas” en los primeros años, textos más extensos en los años siguientes. La referencia bibliográfica son los *Trozos selectos* de Cosson,*

* El autor se refiere a Cosson, Alfredo (compilador), *Trozos selectos de literatura y método de composición literaria: sacados de autores argentinos y extranjeros*. [continúa en la página siguiente]

Las posiciones de la polémica muestran

la complejidad que podría entenderse como

un déficit de la escuela.



profesor del Colegio Nacional de Buenos Aires, pero también Humboldt, Verne, Sarmiento y el General Paz, literatura de Grecia, de Roma y de la Edad Media y, por supuesto, literatura española del Siglo de Oro.

Leopoldo Lugones, asesor del Ministro González, está detrás de esta posición experimentalista: en su *Didáctica*,* publicada en el año 1910, había postulado el inicio de la formación literaria con autores modernos como garantía de accesibilidad y la necesidad de que la enseñanza de la literatura se halle ligada a un programa de lecturas que apunte a la formación del gusto y al uso correcto de la lengua.

Instalados estos programas se genera la polémica, de la mano del Dr. Matías Calandrelli, de la *Revista de Derecho, Historia y Letras*, quien en un artículo de 1905 (Calandrelli, 1905), critica el hecho de que se aborde la lectura de los textos sin contar primero con conocimientos de preceptiva y teoría de los géneros literarios. Para Calandrelli se trata de una “mala colocación” de los textos mientras no da crédito a

las posibilidades de que alumnos y alumnas puedan producir lecturas interesantes de los textos sin la antesala de la teoría.

La polémica reconoce episodios posteriores en los que se van esgrimiendo argumentos similares u otros nuevos, producto de la coyuntura en la que se dan los debates. Con un énfasis fuertemente puesto en lo didáctico, el inspector de Enseñanza Secundaria Dr. Ernesto Nelson alzaba su voz crítica contra los abusos del enciclopedismo, posición sobre el conocimiento escolar donde la tendencia a leer textos de “los arrabales” podría ser enmarcada. En su *Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria* de 1915,* Nelson se pronuncia contra la enseñanza de la retórica y el aprendizaje de “una multitud de reglas, de fórmulas vacías”, frente a lo que propone como alternativa la lectura y el análisis literario. Contra un conocimiento indirecto de reglas, el Inspector sugiere que se ponga “en primer plano ante sus ojos [del alumno] la obra literaria misma” y a continuación plantea un “método” a la ma-

[viene de la página anterior] Buenos Aires, Librería Rivadavia, 1910. Ver en el sitio en Internet de la Biblioteca Nacional del Maestro, en <http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/>. [Sitio consultado en febrero de 2007, N. de C.].

* Lugones, Leopoldo, *Didáctica*. S.d. Ver en el sitio en Internet de la Biblioteca Nacional del Maestro, en <http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/>. [Sitio consultado febrero de 2007, N. de C.].

* Nelson, Ernesto, *Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria*. Buenos Aires, La Casa de los Maestros, 1915. Ver en el sitio en Internet de la Biblioteca Nacional del Maestro, en <http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/>. [Sitio consultado febrero de 2007, N. de C.].

nera de una secuencia fija de trabajo, cuyo primer paso sería la “lectura de una obra literaria completa”. El autor aclara que si bien este primer paso permitirá el conocimiento de un número reducido de obras literarias, la exigencia de leer “obras completas” habrá de redundar en “cantidad y calidad”. El riesgo de no poner al alumno en contacto directo con los textos se resume en sus motivos y sus consecuencias en la siguiente cita de Nelson:

¿Por qué habría de tomarse el profesor de Literatura la dura tarea de poner a sus alumnos en presencia de las obras mismas, de los autores estudiados, para que aquéllos ejercitasen su juicio en la compulsión de esos libros, desentrañando pensamientos originales, descubriendo concordancias y analizando el alma de los caracteres y de las épocas, si el Estado sólo se satisface con que el alumno recite biografías de dramaturgos y poetas y repita de memoria juicios ajenos sobre obras que no es del caso haya o no leído?

Desde el escenario de la práctica, en el lugar donde las discusiones académicas y curriculares tienen su impacto, su reflejo y su anclaje, el profesor de Literatura Emilio Alonso Criado, del Colegio Nacional Oeste,* discute hacia fines de la década del 1910 (Alonso Criado, 1919) la escasa práctica productiva que lleva a generaciones de alumnos a acumular conocimiento de manera enciclopedista. Frente a este estado de cosas, Alonso Criado propone, en línea con lo planteado en la reforma de

González, poner en el centro a la práctica de la lectura; y asume así el discurso de la formación de lectores que marca un recorrido posible en el campo de la enseñanza de la lectura y de la literatura en Argentina y en otros países.

Alonso Criado postula como “punto de partida fundamental” de su práctica la consideración de la literatura como un arte. Desde esta perspectiva va a sostener que la enseñanza debe realizarse “de un modo eminentemente práctico” pues el “dominio de la literatura sólo puede darlo el ejercicio”. En consecuencia, la propuesta de Alonso Criado girará sobre la base de actividades de lectura y escritura realizadas dentro y fuera del aula.

Contra “la aglomeración de conocimientos incluidos en el vasto plan de nuestros estudios secundarios”, Alonso Criado insiste en que la enseñanza de la literatura habrá de realizarse “directamente sobre el conocimiento de los libros”. Esta práctica se inicia en lo que lo se denominaba “el arte de leer” referido a la “lectura expresiva e interpretadora” frente a la “lectura mecánica” y al “deletreo” como consecuencias directas del “desgano con que se siguen los cursos de gramática”. Sobre esta base será posible realizar la doble tarea de “interpretación” y “crítica” que serán el centro de las propuestas desarrolladas en el aula por Alonso Criado.

El navarro Amado Alonso y el dominicano Pedro Henríquez Ureña, prestigiosos académicos y participantes de la reforma curricular de los años 30, vuelven en su momento al

* En 1863 se crea el Colegio Nacional Central de Buenos Aires. Fue el origen de cuatro secciones, a cargo de vicerrectores. Entre ellas “la del Oeste”. Como institución independiente fue creada por Ley N° 3683 del 15 de enero de 1898. En 1910, pasa a llamarse Colegio Nacional “Mariano Moreno”, y en 1911 es anexado a la Universidad de Buenos Aires [N. de C.].

En los 60, la producción editorial llenó las aulas

de autores contemporáneos que entraron exentos

del enciclopedismo histórico y biográfico.



tema de la lectura, menos preocupados acaso por la presencia o la ausencia de prácticas de lectura en el aula, es decir por el problema didáctico, que por las exigencias de la presencia de un cierto canon básico para la formación del adolescente en la escuela secundaria. De esta manera Alonso y Henríquez Ureña insisten en la necesidad de leer a lo largo de los tres primeros años de la escuela secundaria algunos textos de la cultura clásica y en lengua extranjera, que no serán leídos en los espacios curriculares del Ciclo Superior (cuarto y quinto año en el bachillerato común), de Literatura Española y Literatura Latinoamericana y Argentina. De este modo se mencionan 15 libros entre los que se encuentran *Odisea* de Homero, *Hernán y Dorotea* de Goethe y “El infierno” de la *Divina Comedia* del Dante.

Ya en los 60, al calor de la profusa producción editorial y del impacto en el campo literario del llamado “boom de la literatura latinoamericana”, las aulas de la escuela secundaria se nutren de nuevos textos de autores contemporáneos que eran del atractivo de nuevas generaciones de profesores. De esta manera García Márquez, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Mario Vargas Llosa, entre otros, son autores efectivamente leídos en la escuela que entran exentos ya del enciclopedismo del dato histórico y biográfico sino como acicate para un entusiasmo por la lectura compartido por alumnos y profesores. En paralelo, el discurso de los especialistas

retoma el eje crítico al historicismo y al biografismo advirtiendo, otra vez, sobre los riesgos de la pérdida de contacto entre los alumnos-lectores y los textos literarios. Tal el caso del libro *La lengua materna en la escuela secundaria* de las profesoras María Luisa Cresta de Leguizamón y Amelia Sánchez Garrido, publicado por Eudeba en 1962. En el último capítulo, “La enseñanza de la literatura”, escrito en su totalidad por Cresta de Leguizamón, profesora de la Universidad Nacional de Córdoba, la autora parte de la pregunta “¿Literatura o Historia de la literatura?” y da cuenta de cómo la literatura ha quedado “transformada” por su enseñanza “en un abundante catálogo de nombres, fechas, acontecimientos y obras”. También cuestiona duramente las historias de la literatura de consumo escolar, pues “[...] suelen repetir esquemas harto similares, informando al lector, por vía indirecta, de un sinnúmero de autores y sus obras. [...] Enseñar historia de la literatura presupone transmitir conocimientos sobre autores y sus obras con un método cronológico y enciclopedista que inclina a la eventual memorización”. Así concluye la autora y refuerza los argumentos en contra del enciclopedismo debido a la operación cognitiva por excelencia que llevará a cabo el alumno en este modelo: la memorización.

Pensar en el tema de la enseñanza de la literatura hoy en nuestras escuelas secundarias propone dos condiciones: la primera, de or-

den curricular, exige una reformulación del mandato de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de los 90 que inclinaron la balanza hacia una presencia dominante de los discursos sociales de uso cotidiano. La otra hace a las condiciones de producción de las prácticas de lectura y de las prácticas de enseñanza. En

contextos con fuertes procesos de empobrecimiento y marginalidad, la escuela pública habrá de ser el espacio –gracias a programas de dotación y renovación de los acervos de las bibliotecas de las escuelas– donde se garantice el acceso a la cultura escrita de millones de adolescentes. 

Notas

- ¹ “Notas sobre literatura y enseñanza”, en Bombini, Gustavo (comp.), *Literatura y Educación*, 1992.
- ² Entrevista a Roland Barthes, “Literatura/Enseñanza”, en Bombini, Gustavo, op. cit.
- ³ La noción de “paratexto” ha sido trabajada por Maite Alvarado en *Paratexto*. (Buenos Aires, Eudeba, 1998). Por su parte, refiriéndose a la enseñanza literaria, Eduardo Gómez de Baquero, un catedrático español, en una conferencia dictada en el Ateneo de Madrid en 1924 llamó “arrabales de la literatura” a los textos en los que se apoya la tarea de enseñanza. Y dijo al respecto: “Mientras no se conocen los textos, por mucho que se hayan visitado esos arrabales de la literatura, no se sabe Literatura; nos andamos por los márgenes del libro, por las glosas de los escoliastas”.

Bibliografía

- Alonso Criado, Emilio, *Del Aula (Aporte a la enseñanza de la literatura)*. Buenos Aires, Imprenta Myriam, 1919.
- Bombini, Gustavo, *Los arrabales de la literatura, La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires, Miño y Dávila-Facultad de Filosofía y Letras-UBA, 2004.
- Bombini, Gustavo (comp.), “Notas sobre literatura y enseñanza”, en *Literatura y Educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- Calandrelli, Matías, “El nuevo plan de estudios de secundaria”, en *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Año VII, tomo XXI, Buenos Aires, 1905.
- Goodson, Ivor, *Historia del currículo. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1997.
- Sardi, Valeria, *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.

HISTORIAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA ESCUELA: ENTRE LA RUPTURA Y LA HEGEMONÍA

Valeria Sardi *

A partir de una breve historización, en este trabajo se ilustra, mediante pequeñas biografías y relatos cotidianos, diversos modos y experiencias de la enseñanza de la lengua y la literatura dentro y *más allá* de la escuela.

* Profesora, Licenciada en Letras, y doctoranda, UNLP. Docente e investigadora en Didáctica de la Lengua y la Literatura, UNLP y la UNSAM. Autora de *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas* y de numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales.

La historia de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela argentina puede imaginarse como una trama de voces, manuscritos, prácticas, que dan forma a la memoria histórica del hacer docente. Se trata de un tejido abigarrado de experiencias de aula donde jóvenes de antaño y profesores de ayer ensayan y modifican la realidad escolar, y dejan huellas en las prácticas del presente.

Esta historia puede pensarse también como la de un vaivén entre la artesanía docente y los discursos hegemónicos. Es decir, la historia de nuestra disciplina se nutre de experiencias que rompen con lo dado, que se presentan como alternativas pedagógicas (Puiggrós, 1990) –prácticas contrahegemónicas y de ruptura– y, a la vez, de otras en que se privilegia lo prescriptivo. O mejor dicho, entre lo que llamaremos “imaginaciones didácticas” y modos tradicionales de enseñar. Con el término “imaginaciones didácticas” (Sardi, 2006 b) nos referimos a dispositivos didácticos que proponen otro modo de imaginar la enseñanza y recuperan lo artesanal del hacer docente y de la

construcción del conocimiento. Estos dispositivos fundan prácticas de ruptura que apelan al trabajo artesanal, a la creación de un artefacto que presenta una materialidad dada y, a la vez, es producto del trabajo intelectual del docente que toma decisiones en la cotidianidad de su hacer proponiendo e imaginando otros modos de enseñar y otros modos de apropiación del conocimiento. Las que siguen son algunas experiencias aúlicas que muestran el movimiento pendular entre imaginaciones didácticas y modos tradicionales de enseñar que construyen la trama de la historia de la enseñanza de la lengua y la literatura dentro y *más allá de la escuela*.

Un joven panadero y luego devenido gráfico por las exigencias del amor, allá por los primeros años del siglo xx, atesora libros y construye a puro esfuerzo y deseo una biblioteca de más de 4.000 volúmenes comprados en librerías del centro por 20 y 35 centavos y los encuaderna con sus propias manos. Libros de literatura revolucionaria y Flaubert, Zola, Galdós, Stendhal, según recuerda su hijo, habitaban la biblioteca paterna en la casa del barrio de Liniers.* Sus ideas políticas lo acercan al anarquismo. La historia de este hombre dialoga con las historias de muchos otros que en la periferia de distintas ciudades argentinas consideran al libro como fuente de saber y puerta de entrada a la libertad. En bibliotecas populares, gremios y asociaciones barriales se reunían hombres y mujeres a compartir la lectura de textos literarios y dogmáticos como modo de imaginar juntos la transformación de la sociedad, un

embate contra el gobierno conservador y sus políticas opresoras. En ese espacio de socialización y militancia ácrata se desarrolló una de las prácticas educativas de los anarquistas, *las lecturas comentadas o lecturas populares*, un modo de leer compartido que se pensaba como modo de formar intelectualmente a los compañeros de lucha. Esta práctica consistía en la lectura en voz alta de un texto a jóvenes, mujeres y familias enteras que escuchaban atentamente para luego hacer comentarios sobre lo leído. Cada encuentro estaba coordinado por un director que organizaba la lectura y era quien se ocupaba de solucionar los problemas que podían surgir imprevistamente. Fusoni, un anarquista que dejó registro sobre esta práctica, recomendaba que las reuniones se desarrollaran en espacios cálidos y cómodos que constituyeran un ambiente propicio para el intercambio intelectual. El lector popular debía tener criterio para saber elegir las lecturas y “[...] abreviar lo largo, recortar lo inútil ó aburrido, y unir con el hilo de Ariadna los varios fragmentos para constituir un todo animado é interesante, cuyas partes se sigan eslabonadas armónicamente hasta la frase final” (Fusoni, 1912, 9). Se debe leer interpretando el texto y hacerlo entretenido para el público, generando expectativas en el lector y apelando a sus emociones y recuerdos. La lectura se piensa aquí como una práctica que acercaba textos que habían sido vedados a los sectores populares y que no se pensaban como una evasión de la realidad.

Se trataba de inculcar el gusto por las obras bellas a las que no habían tenido acceso como

* Liniers es uno de los 48 barrios en que se encuentra dividida la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tiene una superficie de 5,4 km² y cuenta en la actualidad con 44.234 habitantes, según datos del Censo Nacional de Población 2001, Indec [N. de C.].

A finales del siglo XIX, la escuela se transforma en el espacio privilegiado para el disciplinamiento lingüístico y cultural.



cuentos, novelas, dramas, comedias y ensayos doctrinarios. Estos encuentros buscaban la formación intelectual, estética y moral de los lectores; se pensaban como espacios de intercambio de opiniones y múltiples asociaciones donde los participantes reflexionaban en forma compartida y construían conocimiento en términos dialécticos. Las prácticas de lectura de los anarquistas pueden pensarse como un ejemplo de imaginación didáctica donde se rescata lo artesanal y lo rupturista en relación con las prácticas educativas nacionalizantes que para la misma época se prescribían desde el Consejo Nacional de Educación.

A fines del siglo XIX se intensifica el arribo, a tierras argentinas, de miles de hombres y mujeres en busca de un futuro mejor. Calabrés, napolitano, idish,* libanés, gallego, castellano, siciliano; múltiples lenguas y dialectos que dan voz a los recién llegados. Buenos Aires se transforma en una Babel temida por la clase dirigente. Voces poderosas se alzan contra la contaminación lingüística y el peligro de la pérdida de la identidad argentina. La escuela se transforma en el espacio privilegiado para el disciplinamiento lingüístico y cultural, y las gramáticas, como también ciertas prácticas áu-

licas –la declamación, la ortología, la caligrafía y la ortografía– en las herramientas que van a poner fin a tanta “corrupción”. No es el momento de imaginar modos rupturistas de enseñar. Prima el discurso hegemónico y las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura que buscan la purificación y la limpieza del idioma. Es el momento de las gramáticas que se erigen en tratados jurídicos acerca de la lengua, y los maestros y los profesores en sus agentes más conspicuos. Ricardo Monner Sans, un adalid del purismo lingüístico y cultural, profesor del Colegio Nacional de La Plata, se preocupa por la distancia que existe entre la enseñanza del idioma y lo que el alumno puede recoger en la vida cotidiana. En manuales de gramática y libros donde recopila artículos sobre la lengua y su enseñanza propone, para combatir los barbarismos, la enseñanza de la gramática que va a permitir aprender a hablar y escribir correctamente (Monner Sans, 1913; 1915; 1919).

Recomienda la ejercitación de la pronunciación y la ortografía de los alumnos como así también la lectura de trozos originales de los cuales los alumnos podrán apreciar el idioma nativo. Para este profesor la literatura constituye y ratifica la norma lingüística a seguir. En

* Idioma utilizado, desde sus inicios en el siglo IX, por los judíos de Europa Oriental –asquenazíes– porque el hebreo era considerado una lengua sagrada y solo se empleaba para las cuestiones religiosas. Está conformado por expresiones hebreas y la adopción de localismos germanos [N. de C.].

sus propuestas combate enérgicamente los “vicios de pronunciación” —el seseo; la omisión de la *d* final (*verdá*); la supresión de la *c* antes de la *t* (*perfeto*); el yeísmo, etc.— que dan cuenta de las variedades lingüísticas propias del Río de la Plata o provienen de los usos lingüísticos de los inmigrantes o del habla gauchesca. La propuesta de Monner Sans sigue obedientemente las prescripciones curriculares y los lineamientos del Consejo Nacional de Educación; es decir, defender la pureza de la lengua que no es otra que la variedad castiza, signo de distinción y prestigio social.

En una escuela del barrio de San Telmo,* una niña aplicada se entrena en la práctica de escritura en repetidas jornadas escolares. Ésta adopta dos formas: la práctica de la caligrafía con tinta cucharita en cuadernos diseñados para tal fin y la escritura de composiciones a partir de un tema dado. “La madre”, “Mi libro” son temáticas frecuentes en el aula. Los días patrios se escribe sobre próceres y sus hazañas. La historia que relata Delia, recuperando una escena que se repite en su recuerdo del pasado, es la de cómo se abordaba la práctica de escritura desde los libros escolares y las prescripciones ministeriales en las primeras décadas del siglo xx y durante muchos años más. Maestros y profesores como Pedro Henríquez Ureña, Olga Cossettini y Luis Iglesias —entre otros— se rebelaron contra estos modos de hacer escribir en el aula y propusieron imaginaciones didácticas.

Henríquez Ureña escribe, en colaboración con Narciso Binayán, *El libro del idioma. Lectura, gramática, composición, vocabulario* (1927) que fue utilizado en 5° y 6° grado como en 1^{er} año de la secundaria. Si bien quedan resabios del modo tradicional de hacer escribir composiciones a partir de temas dados, en el libro “[...] se despliega una teórica de los géneros discursivos que rompe con el esquema escolar clásico. [...] Se ejercita la escritura a partir de la producción de billetes, cartas, solicitudes, telegramas, resúmenes, historias de vida, explicitando las características genéricas de cada uno de estos textos” (Sardi, 2006, 83).

Para orientar la práctica de escritura, Henríquez Ureña recurre a imágenes no convencionales, exóticas, que producen extrañamiento en el lector y favorecen la invención. Las imágenes son acompañadas por preguntas que guían la mirada y contemplan todos los aspectos a ser descriptos o imaginados por el alumno. Frente a una imagen del dormitorio de San Martín, las preguntas apuntan a las características del mobiliario y a las impresiones que produce la imagen en el lector. Esta propuesta busca involucrar al alumno para que participe y se piense como sujeto de la enseñanza.

En este sentido, la propuesta de la Escuela Nueva es similar: en los inicios de la década del 20 se opone a los presupuestos normalistas y positivistas, y va a tener una gran influencia en las prácticas de escritura áulicas

* Es uno de los barrios más antiguos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ubicado en la zona sur. En la actualidad, tiene una superficie de 1,2 km² y 25.969 habitantes. Reconocido por su arquitectura colonial, la feria de antigüedades, los innumerables lugares para escuchar y ver bailar el tango [N. de C.].

En 1976, una de las aristas de la censura
era la prescripción de rutinas didácticas
como la guía de análisis, entre otras.



posteriores. Olga Cossettini, acaso su representante más renombrada, imagina y propone el trabajo con la escritura como expresión de la afectividad y emoción de los alumnos, rescatando su propia lengua y su modo de hablar. La escritura y la imaginación surgen de la observación de la naturaleza y la realidad. Algunas prácticas de escritura habituales son: la lectura de textos literarios y los ejercicios de ampliación, reformulación, resumen; la observación de la naturaleza y descripción del lugar; composiciones breves inventadas por el alumno o a partir de alguna excursión realizada. Casi 20 años después, Luis Iglesias en la Escuela Rural N° 11 de Esteban Echeverría da forma a la pedagogía creadora de la libre expresión en la que avanza sobre la propuesta escolanovista y humaniza la escuela desprendiéndose de “[...] rigideces y formatos petrificados para comenzar a entender la enseñanza y el aprendizaje como una obra de arte” (Iglesias, 2004, 17).

La escritura está precedida por el dibujo como búsqueda de la propia expresión y creación, y el rol del docente es acompañar al alumno. Se descarta la repetición de frases, la copia, la composición, el calcado para dar lugar a “[...] dejar hablar, escribir y dibujar a los alumnos, preocupándose por escucharlos y alentarlos” (Ibídem, 42). Es así que “[...] el alumno, adueñándose de su propia palabra, narra su vida” (Ibídem).

Susana narra el recuerdo del miedo en los viajes al profesorado, las escenas de amedrentamiento y terror cuando el pasaje era obligado a bajar del colectivo y los libros eran víctimas, aún más simbólicas, en manos de los represores. Corría el año 1976. En el ámbito educativo se tejió una red de censura y persecución orientada a combatir al “enemigo subversivo.” Una de las aristas era la prescripción de rutinas didácticas como la guía de análisis donde prevalece la definición de las figuras retóricas, la enunciación de las ideas centrales y el análisis superficial de los textos. Cortázar, Neruda, Yunque, Walsh dejaban su lugar a Sábato, Borges y los clásicos Cané, Lynch, Cervantes, Rojas y Capdevila, entre otros. La literatura era acompañada por el exhaustivo análisis sintáctico y la normativa gramatical. Algunos profesores se rebelan e imaginan modos más democráticos de leer y escribir en el aula, a contrapelo de las prescripciones y mandatos; y sus aulas devienen espacios de intercambio y socialización al resguardo del terror y el atropello.

Otras experiencias podríamos rescatar del pasado; sin embargo, más allá de lo narrado u omitido en esta breve historización, la contraposición, vaivén o yuxtaposición entre prescripción y resistencia, ruptura y hegemonía, imaginación didáctica y pedagogía tradicional, se constituyen en una seña particular de la disciplina. 

Bibliografía

- Bombini, Gustavo, *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires, Miño & Dávila, 2004.
- Fusoni, F., “Las lecturas populares”, en *La Escuela Moderna*, n° 3, 1° de diciembre de 1912.
- Henríquez Ureña, Pedro y Binayán, Narciso, *El libro del idioma. Lectura, gramática, composición, vocabulario*. Buenos Aires, Kapelusz, 1927.
- Iglesias, Luis, *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires, Papers Editores, 2004.
- Monner Sans, Ricardo, *Gramática castellana*. Buenos Aires, Ángel Estrada, 1919, undécima edición corregida y aumentada.
- — —, *De gramática y de lenguaje*. Madrid-Buenos Aires, Sucesores de Hernando-Cabaut, 1915.
- — —, *Gramática castellana I. Prosodia y ortografía*. Buenos Aires, Lajouane y Cía. Editores, 1913.
- Puiggrós, Adriana, *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires, Galerna, 1990.
- Sardi, Valeria, *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.
- Sardi, Valeria, “Imaginaciones didácticas. La enseñanza de la poesía como artesanía”, ponencia leída en las III Jornadas de Didáctica de la Literatura “Raros y malditos: los “géneros difíciles” en la escuela”, organizadas por el Instituto de Enseñanza Superior N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 7 y 8 de setiembre de 2006.

LENGUA Y NUEVOS LENGUAJES, ¿QUÉ HACER?

Irma Emiliozzi *

Los procesos sociales y culturales *obligan* a la escuela a romper con la hegemonía de la enseñanza de los textos lingüísticos. Sin embargo, esto no va en desmedro del libro, sino que es un cambio en los modos de abordaje de la Lengua.

* Doctora en Filología Hispánica (Universidad de las Islas Baleares, España); Especialista en Estudios Hispánicos (UBA) y Profesora en Letras (UNLP). Docente de la UBA y la UNLZ. Dirigió la edición de *La aventura textual*. Colaboró con el premio Nobel Vicente Aleixandre en la ordenación de sus páginas dispersas. Dicta cursos en universidades del país y el extranjero.

Mi respuesta –y propuesta– a este interrogante [del título]¹ es la síntesis y el resultado de un largo proceso de actualización o puesta al día en investigación teórica y aplicada, o el resultado de varios cambios.

- El de la formación *ortodoxa* a la heterodoxa. Soy, propiamente, una filóloga; mi tarea más absorbente –y para la que cursé los estudios universitarios, de grado y de posgrado– ha sido la filológica, es decir, la del trabajo y fijación de la palabra escrita, y en esta línea he ocupado –y todavía ocupó– la mayoría de mis esfuerzos. ¿Pero cómo negar la realidad? ¿Cómo creer que mi tarea es la que, con urgencia, necesita esta sociedad de la información y de la comunicación que habitamos? Nada se pierde y todo se transforma, y sé que vamos camino hacia otra filología, y que la que hemos practicado en la era Gutenberg, como la de los monjes en la Edad Media, servirá para que las nuevas generaciones se asienten y crezcan sin olvidos mutilantes, deformadores, también nutridos por los libros de la modernidad. Pero ya trabajamos en los Nuevos

Lenguajes, en la fijación de los nuevos comportamientos lingüísticos.

- El paso del trabajo individual al trabajo grupal. El mundo globalizado necesita respuestas transversales, no verticales: necesita del diálogo del experto en imagen con el experto en la palabra, del diseñador con el filólogo, etcétera. Y urge ahondar en el trabajo interdisciplinario que no es lo mismo que el transdisciplinario: se necesitan años de investigación conjunta o grupal, en los que cada especialista aporte su mirada al mismo problema, para lograr así una modificación o un producto transdisciplinario, nuevo para las nuevas necesidades.
- Y de la teoría a la práctica. La investigación teórica es la base de toda modificación, pero –esto ha ocurrido siempre y la vertiginosidad de los últimos cambios lingüísticos sin dudas lo impone– tenemos que trabajar en una nueva didáctica, la didáctica de la Lengua y los Nuevos Lenguajes, lo que implica abordar, por ejemplo, el cómo aprender y cómo enseñar la escritura y la oralidad digitales (¿o pensamos que nuestros alumnos o hijos, tan aventajados en el uso de las nuevas tecnologías si los comparamos con nosotros, van a aprender solos? ¿O que los docentes no son más necesarios, o lo son menos, en el marco de la educación no presencial, que va ganando pantallas y adeptos?).

Nuestra preocupación frente a estos temas, y por consiguiente, nuestros aportes al área, se basan en la observación de algo evidente hasta la obscenidad: el peligroso divorcio que existe entre la Lengua y los Nuevos Lenguajes, constatable en el uso ya históricamente deficiente de la Lengua en el mundo de la

publicidad, de los medios masivos de comunicación..., con muy honrosas excepciones.

Creemos que estamos encaminándonos, y debemos hacerlo, hacia una teoría comparatística,² un campo del saber aún en pañales, que sustente y regule una práctica y didáctica pluritextuales o multilingüísticas.

Nuestro aporte al área se asienta en dos cuestiones que creemos básicas:

- 1- la desjerarquización de los textos (los lingüísticos no son superiores a los textos audiovisuales o digitales: son, aunque con coincidencias, distintos);
- 2- y la puesta en práctica con el diseño de herramientas de alfabetización en los diferentes lenguajes de la comunicación.

Vamos a explicarnos.

1- La constatación de la desjerarquización de los textos nos encamina hacia el campo de investigación que hemos denominado provisoriamente, como ya adelanté, Lingüística Comparada. ¿Qué textos están desjerarquizados? *Todos* (y esto explica el grave divorcio que he señalado, lo que no es grave sino un síntoma de la época de grandes cambios lingüísticos en la que vivimos). Pensemos en el rotundo fracaso de la clase tradicional de Lengua en las aulas actuales: los profesores nos quejamos de que nuestros alumnos ni hablan ni escriben bien. ¿Y cómo van a hacerlo, si los niños o los adolescentes solo miran televisión, o su celular..., o la pantalla de su computadora? ¿Y cómo, entonces, no va a fracasar, o cómo va a despertar el interés de los alumnos el profesor que ingresa al aula con un libro bajo el brazo?

De esta manera, enseñar o perfeccionar el uso de la lengua con un libro no nos sirve, y encima, no enseñamos el mejor uso de los Nuevos Lenguajes...

Los Nuevos Lenguajes deben dejar de ser usados

como meros disparadores de ejercitaciones

lingüísticas o literarias.



La verdad del aula se impone. Hay que romper la hegemonía de la enseñanza de textos lingüísticos para aprender Lengua desde los Lenguajes que nos rodean, los que, tarde o temprano, nos llevarán a cuidar de la Lengua que hablamos o escribimos, sobre el papel o sobre la pantalla poco importa: porque cuando aprendemos a apreciar “el valor de las palabras” –y ya estamos en la referencia a Julio Cortázar que más tarde explicaremos–, ya no hay soporte que lo impida.

Desde esta perspectiva, es claro que el docente ya no necesita solamente prepararse en los contenidos específicos de sus asignaturas y en los idiomas o lenguas que le permitían acceder a la bibliografía más importante, sino que le urge acceder al conocimiento de los lenguajes que nos rodean, no solo para comprender y leer el estado actual de las cosas sino también para acercarse a los textos que *leen*, y sin descanso, todo el día, sus alumnos (o sus hijos): los textos mediáticos o los hipertextos digitales.

Los Nuevos Lenguajes –e incluyo al Cine, recurso tan usado en el aula– deben dejar de ser utilizados como meros disparadores de ejercitaciones lingüísticas o literarias: son otros textos, escritos en otro lenguaje, y a poco que nos adentremos en ellos comprobaremos que leyendo y analizando cine, por ejemplo, además de aprender a leer y hasta a escribir cine, reforzamos también la lectura y el análisis de textos lingüísticos (algo así como reforzar el

aprendizaje del idioma castellano cuando uno aprende el francés o el italiano) y de otros textos visuales o audiovisuales. Todos son canales lingüísticos de comunicación, con estructuras y recursos similares –enseguida volveremos brevemente al tema–, y se trata de marcar sus diferencias pero encontrando sus semejanzas. Así iremos (o volveremos) de la Lengua a los Lenguajes de los Medios y las Nuevas Tecnologías con una muy diferente preparación y calificación de la comunicación.

Ha llegado, entonces, la hora de la Lingüística Comparada (apuntalada desde una sólida Teoría General de los Lenguajes): y ya no hablamos de Lenguas sino de Lenguajes. El momento del plurilingüismo, y ya no solo de idiomas. La actual problemática de incomunicación y hasta desinformación es lingüística y no tecnológica: no hemos aprendido a leer (no se trata solo de ver) y escribir los Nuevos Lenguajes, a lo que se suma que hemos abandonado el ejercicio permanente de los textos lingüísticos. Por lo tanto, la problemática se ha –nuevamente– globalizado, y debemos aprender a atacar de raíz el divorcio lingüístico en el que nos hallamos sumergidos.

Nada de esto, bien conducido, va en desmedro del libro o la lectura: es nada más, ni nada menos, que un cambio de dirección. Partimos de lo que nuestros alumnos leen para ampliar su horizonte de lecturas (y escrituras), incluido el libro. Pero la lengua es el más abstracto y

complejo de los lenguajes: ¿por qué, entonces, no leer y analizar cine, *videoclip*, etc., y regresar, nutridos en itinerarios muy motivadores y plancenteros para todos, alumnos y docentes, a la revisión de la lectura y escritura del idioma?

2- La puesta en práctica con el diseño de herramientas de alfabetización en los diferentes lenguajes de la comunicación, o sea el diseño de una Didáctica Pluritextual o Multilingüística.

Esta segunda cuestión parece más simple pero es más compleja y requiere de muchos esfuerzos: poner en práctica los nuevos conceptos. Porque no es que no exista abundante reflexión sobre la Comunicación y su problemática, o sobre la Semiología, o la Lingüística (sin la teoría no llegamos a la investigación aplicada, como hemos dicho), pero tenemos que alfabetizar si queremos comunicarnos, y lo que escasean son precisamente herramientas de alfabetización comunicacional. La praxis de la comunicación es la vuelta a los lenguajes. ¿Hemos hecho comunicación educativa, videos educativos, hay *software* educativo? Que existan algunos productos aislados en televisión educativa, y pongo el ejemplo de un medio de impacto masivo como la televisión, muestra claramente que ese impacto ha sido sólo tecnológico y no sabemos aprovechar su potencialidad comunicadora como herramienta didáctica, lo que nos empobrece enormemente.

Hemos intentado trabajar sin olvidar esta segunda cuestión de nuestra propuesta, que

creemos imprescindible, y así hemos diseñado materiales para la enseñanza y el aprendizaje del Cine y de la Lengua; del hipertexto y de la Lengua y de la Literatura; y hasta hemos expuesto y resumido nuestros trabajos en un breve libro que hemos titulado *La aventura textual: de la Lengua a los Nuevos Lenguajes* (Emiliozzi, 2003, 174).

El interés y la respuesta de los docentes que nos han escuchado, junto con la ausencia de materiales idóneos a los nuevos tiempos, herramientas imprescindibles para el mejoramiento de la comunicación globalizada en la que vivimos, muestra la necesidad que tenemos de buscar nuevos caminos para comprender y *decir o escribir* el nuevo mundo que vivimos.

Nuestro actual propósito es colaborar en la lectura y la escritura de los Nuevos Lenguajes y en la dirección a seguir también en la búsqueda de la globalización de su didáctica, en el diseño de una Didáctica Pluritextual, una didáctica en ciernes, basada en la singularidad y, a la vez, en la transversalidad de los textos.

Los lenguajes deben ser observados, analizados, leídos, comprendidos con una mirada global, abarcadora, integradora, es decir, transversal u horizontal, que detecte los elementos comunes sobre los que insistir para reforzar la enseñanza y el aprendizaje del multilingüismo actual.

Por ejemplo, el *videoclip*, con su agresiva y fragmentada retórica, volverá a nuestro alumno

Para los docentes se vuelve necesario buscar nuevos caminos para comprender y *decir o escribir* el nuevo mundo que vivimos.



mejor preparado o predispuesto para escuchar un buen poema. O navegar por un hipertexto se convertirá en un verdadero paseo multilingüístico. Y tantas cosas más. El alumno que pueda atender a las similitudes textuales advertirá lo simple que es el universo comunicacional que lo rodea, su articulación, y hasta le resultará menos difícil el buen uso de la lengua. Porque habremos colaborado en abrir sus sentidos a la comprensión básica de todos los textos que lo rodean, enriqueciendo su multipercepción, su multicomprensión de diferentes textos y, de esta manera, preparándolo también para defenderse de la manipulación comunicacional a la que tantas veces está o estamos sometidos.

Falta aclarar, para no sumar más confusión a la ya existente, que a la lectura transversal u horizontal, o junto con ella, sigue o acompaña la lectura vertical (siempre caemos en el sintagma y en el paradigma), es decir, lo singular y no lo común: buscar las coincidencias no es confundirse. Y cuando enseñamos los cortes en la puesta en serie de una secuencia, hablamos de cortes directos, o fundidos, o barridos, y no hablamos de puntos, ni de comas, etc., pero lo fantástico es que casi es como si habláramos de lo mismo...

Porque a nosotros nos interesa, ya está bien claro, la enseñanza de la Lengua, el cuidado de las palabras que nos comunican, pero esta es la meta, la llegada..., porque antes debemos aprender a leer lo que nuestros alumnos leen: será la única manera de entendernos y hasta,

quizá, si vale la pena, motivarlos para que quieran también ellos aprender a respetar lo que nosotros deseamos y respetamos.

“Lengua y nuevos lenguajes, ¿qué hacer?”. No los divorciemos. Agrupémoslos, sin jerarquizaciones, en una fuerte y decidida didáctica pluritextual. Así lograremos que nuestros alumnos hablen mejor, escriban mejor, y vean mejor un *videoclip* o se apasionen con un videojuego o con un libro, arropados, contenidos, formados en una sólida lingüística multitextual.

Basta de divorcios, de separaciones que debilitan. Debemos ocuparnos en limpiar, limpiar las palabras, como pedía Cortázar en su famoso alegato “El valor de las palabras”,³ ahora las que colaboran en la disolución de la visión global de la Lengua y los Lenguajes de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, y nos atemorizan.

Que no nos separen, que no nos confundan los ideólogos del desastre (y pensemos en un libro tan difundido y tan atractivo, por muchas razones, como *Homo Videns*,* un libro tendencioso, separatista, basado además en un error de base: el hombre que *lee* desde hace 6.000 años es también un *homo videns*, tan *sapiens* como el que mira buen cine o buena televisión).

Homo videns, *Homo sonorus* y hasta *Homo mimicus*: trabajemos por una formación integral adecuada a la complejidad que somos. Porque todo puede enriquecernos y hasta puede hacernos un poco mejores. 🗨️

* La autora se refiere al libro de Giovanni Sartori, *Homo videns. La sociedad teledirigida* [N. de C.].

Notas

- ¹ Con la denominación Nuevos Lenguajes vamos a referirnos a los Lenguajes de los Medios de Comunicación y de las Nuevas Tecnologías que se consolidan a lo largo de todo el siglo xx, configurando, ya en sus décadas finales y en los comienzos del siglo que vivimos, un complejo habitat comunicacional que ha debilitado, en el hallazgo de nuevas formas, el uso hegemónico de la lengua oral y escrita de la era Gutemberg, para cuya enseñanza ha sido capacitado el docente tradicional. La denominación puede –y forzosamente lo es– parecer precaria: los adjetivos *nuevo* o *moderno* tienen breve y caduco referente, pero aún no he encontrado otra que me parezca mejor y más adecuada al amplio campo de análisis al que estoy abocada.
- ² Hace ya varios años, conversando con la destacada lingüista argentina Graciela Reyes (Universidad de Illinois, Chicago) sobre estos temas, y ante mi consulta, legitimó nuestro uso de la denominación Lingüística Comparada desde esta nueva perspectiva, lo que no descarta caminar hacia denominación más precisa.
- ³ Leído en Madrid, en 1981, en unas jornadas de reflexión y denuncia a la dictadura militar argentina, organizadas por el Instituto de Cooperación Iberoamericana. Julio Cortázar pedía que cuidáramos y revisáramos, porque se vacían o se gastan como se gasta la ropa que usamos, el uso de palabras como Democracia o Libertad.

Bibliografía

Emiliozzi, Irma (direc. / comp.), *La aventura textual. (De la Lengua a los Nuevos Lenguajes)*. Buenos Aires, Editorial Stella- La Crujía Ediciones, 2003.

LOS LENGUAJES DEL CUIDADO Y LOS CUIDADOS DEL LENGUAJE

Rafael Gagliano *

Los adultos necesitan establecer un nuevo contrato con la infancia en el que proteger y educar sean tareas inseparables y esenciales, con las premisas de preservar el valor de la lengua, de la palabra y del tiempo para el diálogo.

* Licenciado en Letras y Profesor de Historia. Docente e investigador de la UBA. Vicepresidente 1° del Consejo General de Educación, DGCYE, provincia de Buenos Aires. Director ejecutivo de la asociación civil Alternativas Pedagógicas y Prospectiva en América Latina (Appeal).

Mientras no quiera el tiempo
Dejarme de su mano
Saldré cada mañana
A buscar con la misma reverencia
Mi diaria salvación por la palabra
Tomás Segovia

Las políticas de cuidado siempre estuvieron conectadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un buen educador siempre fue un buen cuidador. Cuidar no es solamente contener físicamente, visualmente, afectivamente a los niños y los jóvenes. Cuidar es interpelar la totalidad del ser como potencia del mundo que es cada aprendiz. Ese cuidar está indisolublemente unido a la tarea de educar, facilitar el acceso a la cultura, crear posibilidades para multiplicar las filiaciones simbólicas.

Cuidar a un niño es conocerlo a fondo, confiar en que puede conocer, dándole valor y dignidad a su voz y a la responsabilidad de estar y hacer en el mundo. Los niños descuidados se hacen

rápidamente invisibles y se sienten cachorros amenazados siempre en riesgo de perder todo en cualquier momento. Al cuidar a un niño lo hacemos visible para el otro y para sí mismo y lo habilitamos para que la oruga se piense al mismo tiempo como oruga y mariposa.

Los niños descuidados enmudecen, sus palabras se pliegan y las referencias del mundo se tornan dispersas y dislocadas. Un niño descuidado no puede encontrar la relación entre las palabras, las cosas y su propia implicación anímica. Cuando se lo descuida, cuando ya no tiene un lugar seguro adonde regresar, la promesa de la diferenciación que la escuela pública aseguraba, se diluye definitivamente. Cuidar y educar constituyen acciones de cobijo y de abrigo: la intemperie con su falsa seducción de espontaneidad, destruye identidades y libertades con vesánica crueldad. La neo-lengua de nuestro Gran Hermano refleja sin mediación alguna los despojos del ser humano cuando quien habla por ellos es la voz del mercado. Sólo una gran revolución contracultural permite *des-cubrir* en el campo de la conciencia individual y de las relaciones sociales tanta pérdida del deseo de hablar, comunicarse y cuidar. Producir discrepancia frente a la indiferencia y el desamor, hacer crítica la neo-lengua de bajo costo, funda otras hermandades no espectaculares que reconfiguran el arte de las tramas que el cuidado humano propicia y favorece. La magnitud de la indiferencia y el desamor ha desplazado de la intersubjetividad a la política un problema nuevo que asecha a todas las infancias.

Todos los niños vienen de muy lejos para estar cerca de nosotros; su esfuerzo nos interpela para devolverle arte a la experiencia humana de vivir, cuidar y aprender. Fallarles es ser

indulgentes, complacientes y redundantes. La solidaridad intergeneracional implica políticas de cuidado para aprender a elegir ambientes nutricios, personas no *etiquetadas*, ideas que produzcan más ideas, objetos que no nos esclavicen. Para ello, la escuela debe proveer ingreso a una comunidad de lectores y lecturas, de juegos y jugadores, de arte y artistas, de ciencia y científicos. Hoy ese proceso se llama desanestesiarse: cuidar/enseñar interpela el embotamiento de la percepción derivado de la sobrestimulación tecnológica y mediática, con el inevitable eclipse de la imaginación y la alegría del pensar y del sentir. Un vínculo estético con las nuevas generaciones implica despertar de la anestesia, entendida como la negación de toda estética.

Volver a hablar más allá de la voz *hermana* del mercado implica recuperar tiempo de conversación y diálogo, procesos y turnos del hablar colaborativo aumentando la capacidad de relacionar lo no relacionado aún, con la ampliación del campo léxico y los horizontes compartidos de la lengua. Solo cuidando el patrimonio intangible de nuestra lengua advertiremos estar habitados siempre por más de una, deslizándonos por la indeterminación de los significados y la incesante creatividad metafórica. Esa riqueza implica aprendizaje, apertura, acompañando a cada palabra hasta la frontera de lo que pueda decir y recuperando el silencio que serena y devuelve a su propia fuente la productividad del sentido. Hoy la palabra se anida en los imaginarios tecnológicos –SMS, *chats*, *webs*, *emails*, *blogs*– aumentando las lenguas de bajo coste con mensajes cortos, textos oralizados y vocabulario del deseo publicitario. Junto con las realidades virtuales están las infancias como mayorías inaudibles,

Cuando la sociedad argentina dejó de cuidar

tácitamente a sus nuevas generaciones,

la escuela dudó de su tarea y su oficio.



niños cuya palabra no logra articularse para ser escuchada y recuperada; la escuela no puede normalizar esta resignación cultural. El cuidado de la palabra permitirá explorar nuevos ambientes de conocimiento e investigación devolviéndole a la curiosidad su valor cognitivo mediante la expropiación del voyeurismo mediático. La mercantilización generalizada de la vida privada, del trabajo y la palabra constituyen el mayor agravio a la condición humana ya que impiden construir y anticipar futuros, inhibiendo el potencial de alteridad que la presencia del otro despierta en el diálogo directo donde es posible la donación mutua de sentidos y existencias.

En la escuela podemos volver a honrar a todas las infancias para que la intensidad de la época ingrese a la vida cotidiana, fortaleciendo las identidades sociales, dignificando los legados y volviendo a contar la siempre abierta historia que renace con cada generación.

Cuando la sociedad argentina dejó de cuidar tácitamente a sus nuevas generaciones, la escuela dudó de su tarea, dudó de su oficio de cuidar educando. Cuando la tarea de cuidar estaba distribuida en el conjunto de la sociedad, educar era una tarea más sencilla; así lo fue durante gran parte del siglo xx. El niño pequeño se sentía cuidado desde su hogar. El mismo tránsito por la ciudad tenía múltiples padres, múltiples filiaciones transitorias, muchas miradas que afectivamente lo cuidaban. Ese mundo

donde los niños podían sentir intangiblemente el cuidado del adulto, es el mundo que hemos perdido. Cuando grandes mayorías sociales dejaron de reconocerse, dudaron de sus seguridades ontológicas y no pudieron entender lo que les pasaba, política, social, laboral y tecnológicamente, la violencia substituyó al cuidado. *Cuidar requería y requiere conocimientos ensamblados, saberes de muchas tradiciones, trabajos sostenidos en el acervo transmitido por la memoria de múltiples generaciones de docentes.*

Recuperar el poder del cuidado es recuperar un nuevo contrato con la infancia; el contrato exige una reflexión a las delegaciones múltiples que los adultos estamos haciendo con los niños a favor de productos sustitutos. La televisión pasa pero los niños quedan portando miles de horas no elaboradas, no digeridas en sus cerebros, en sus cuerpos y en sus corazones.

Al cuidado le ha pasado lo mismo que a la pobreza, la desigualdad y la exclusión social; al cuidado lo han inmovilizado en fronteras dispersas. Tenemos que hacerlo fluir, tenemos que ponerlo en red, tenemos que invitar a que cada niño tenga no menos que 5, 7, 10 adultos que se interesen por él, a los que le importen sus vidas, que estén conectados profundamente con la única y propia luz que ese niño trae al mundo. Necesitamos más adultos por niño porque el desamparo, la desprotección y la soledad en que viven están haciendo muy vulnerables sus procesos de crecimiento.

La movilización del cuidado, la sociedad que se moviliza por el cuidado de sus alevines irreverentes es una sociedad que no consiente que ningún niño no tenga un lugar, un aula, una mesa donde compartir los bienes materiales e intangibles con otros significativos.

El nuevo contrato con la infancia necesita también recuperar la centralidad de la lectura, su musicalidad como el juego irradiante de la cultura. Necesitamos recuperar la potencia de la imaginación que la lectura brinda y el acceso a los mundos posibles a los que la lectura los lleva. Y ese juego irradiante es también una respuesta a recuperar la idea de proceso, de disfrute, de goce, de los caminos lentos, de la serenidad, de los espacios silenciosos y cuidados. Los chicos necesitan más soledad y menos aislamiento. La lectura solitaria o con otros es una manera de responder con pluralidad, con inteligencia afectiva a un niño que está allí aguardando.

El juego, igual que la música, nos conecta y nos hace resonar con otras alteridades, con otras maneras de inscribirse en el mundo, en el tiempo, nos hace ser otros, siempre y en cada oportunidad en que el juego y sus reglas mágicas se establecen. Juego y trabajo como cuidado y educación van juntos y se acompañan desde la primera infancia. Juego y trabajo crean el único lazo infantil que conocemos como valioso, como profundo, como perdurable en el tiempo. Socializar a los niños en esa articulación mágica que es educar y trabajar y aprender con actos dirigidos y reglados afines, es también una posibilidad real de cuidar y cuidarnos; los adultos también necesitamos

cuidarnos entre nosotros; necesitamos recrear instancias de cuidado institucional. Sabemos, nos consta que las instituciones sufren, producen sufrimiento. Los niños lo saben, y muchos lo callan pero lo somatizan y lo incorporan en sus registros de sensibilidad. Si los adultos y las instituciones pudiéramos generar políticas de cuidado entre nosotros disminuyendo el sufrimiento innecesario haríamos por los niños mucho más de lo que imaginamos. Las escuelas son tejidos vinculares y cualquier hilo dañado afecta a toda la trama.

Asimismo, un nuevo contrato con la infancia exige aumentar las mediaciones, añadir y agregar intereses al diálogo intergeneracional. Necesitamos abrir el juego de las mediaciones, incorporar nuevas voces que salgan del coro y se sumen a la responsabilidad pública por la infancia. Reducir la violencia significa aumentar el rango y la calidad de las identificaciones posibles. La violencia se incrementa cuando las mediaciones desaparecen o son inexistentes y el diálogo es solamente interpersonal, derivando en muchos casos en un vínculo entre víctimas y victimarios no regulado por el deseo de la transmisión de la cultura.

El trabajo de cuidar y educar siempre está atento a que lo inédito nos visite e ilumine y nos vuelva a estremecer. Tomás Segovia lo dice:

Porque no hay que ir allá buscando nada
 Hay que esperar aquí
 Haciendo la morada los unos a los otros
 Para que venga sola y libre la belleza
 A vivir entre nosotros. 

Bibliografía

Segovia, Tomas, "Mientras", y "Celebrativo", en *Llegar* (poemas 2003-2006), Valencia, Pre-Textos, 2007.

MODOS DE LEER LITERATURA Y CONSTRUCCIÓN DE LA *DISTINCIÓN*

Martina López Casanova *

En el ámbito escolar argentino, la definición de modos sociales de leer puede reproducir lecturas consideradas *populares*. Estas no son espontáneas ni originales, son construcciones que refuerzan las diferencias de clase.

* Profesora de Castellano, Literatura y Latín, y Magíster en Ciencias del Lenguaje, Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”. Docente en escuelas de educación secundaria y en universidades nacionales. Investigadora-docente, y directora de proyectos de investigación, UNGS. Autora de *Leer literatura en la escuela media; Enseñar literatura y Cuentos para nosotros*.

Ante el debate actual sobre la función de la lectura del texto literario en la escuela nos preguntamos, como punto de partida, en qué medida las lecturas de los alumnos adolescentes son espontáneas y parten de sus propias experiencias de vida extraescolares, y en qué medida responden a una pauta escolar.

Con el interés de aproximarnos a una respuesta, consideraremos las observaciones de Pierre Bourdieu sobre cómo el consumo estético, entendido como legítimo frente a la recepción del arte por parte de los sectores populares, marca la distinción de clases sociales (Bourdieu, 1998). En efecto, Bourdieu define la *distinción* como mecanismo y sistema de diferenciación de clases por medio de la disposición exigida por el consumo *legítimo* de obras *legítimas*. El origen social y el nivel de formación de los sujetos son las variables mediante las cuales tal mecanismo se pone en funcionamiento.

Por nuestra parte, sospechamos que la intervención particular de la escuela local en la construcción de los modos de leer permitiría pensar que la distinción es no solo resultado

de un mecanismo de exigencia del consumo *legítimo* frente al que no lo sería, sino también producto del mecanismo de reproducción de la lectura considerada *popular*.¹ Por lo tanto, proponemos entender esta última no como espontánea u *original* de las clases populares sino como (otra) construcción social que, desde la escuela misma, también tiende –consciente de su función o no– a marcar y consolidar diferencias de clase.

A partir de que nuestro interés recae sobre las particularidades que al respecto presenta la escuela local en los últimos años, tendremos en cuenta algunos resultados de trabajos anteriores: el análisis de una serie de encuestas que apuntaban a relevar representaciones de la literatura y su enseñanza en la educación media, administradas a estudiantes del profesorado y a docentes del conurbano bonaerense;² y el análisis de una muestra de las reseñas presentadas en la Primera Olimpiada Nacional de Lectura (año 2000) por alumnos de la escuela media de todo el país.³

Algunos datos relevados en aquellos trabajos posibilitarían ahora considerar la hipótesis de que nuestro sistema educativo del nivel medio tiene un lugar clave en la elaboración de la distinción ya que, por un lado, instala y propicia mediante la mayoría de sus escuelas el consumo denominado *popular* y, por el otro, promueve en algunos colegios de elite el consumo considerado *legítimo*. Ambas formas de consumo se construyen y se instituyen como válidas para distintos sectores en una tensión que, solo como tal –es preciso subrayarlo–, es funcional a las diferencias culturales de clase.

La literatura en el aula

En primer lugar, daremos cuenta de algunas representaciones de *literatura* en el campo de su enseñanza en la educación media, según resultados del análisis de encuestas a estudiantes del profesorado y a docentes destinatarios de cursos de actualización.⁴ El objetivo de administrar encuestas a los dos grupos fue observar qué diferencias o continuidades expresaban. Las encuestas fueron administradas durante 1999 y 2000 a 24 docentes de la EGB 3* y del Polimodal, en la provincia de Buenos Aires, y a 88 estudiantes del profesorado de Castellano del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González, de Capital Federal. Las preguntas preveían respuestas abiertas, tendían a relevar qué se entendía por literatura y cuáles eran las finalidades y ejes de su enseñanza.

En consonancia con lo que Bourdieu considera como rasgo propio de la lectura popular, un 90% de los encuestados (sobre todo en el caso de los docentes) juzga clave para la enseñanza “el mensaje [moral] que el texto deja” y subraya la importancia de lo personal –lo afectivo, lo individual– asociado con la literatura como “mundo de fantasía”. A la vez, un 65% incluye términos técnicos en sus respuestas. En principio, la terminología utilizada sería señal del marco dominante en el que los encuestados se formaron: el estructuralismo, que dominaba los abordajes a los textos literarios en la década del 70; la socio-crítica, que se le impone –o, mejor, se le superpone– a partir de los últimos años de la década de los 80. Por otro lado, en los términos propios de la llama-

* Denominación dada al Tercer Ciclo de la Educación General Básica – que incluía el 7º, 8º y 9º año– incorporado a la actual Educación Secundaria [N. de C.].

El 34% de los docentes y los estudiantes del
 profesorado vincula la literatura con los valores
 “cultura general” y “pensamiento crítico”.



da gramática del texto, podría leerse el impacto de los cursos de capacitación implementados con la última Reforma Educativa, en los años 90. Teniendo en cuenta el porcentaje en el que aparecen lo moral y lo pasional, y el porcentaje en el que se presenta la terminología, es fácil observar que en ocasiones las perspectivas se sobreimprimen.

Por otra parte, aproximadamente un 34% vincula la literatura con los valores “cultura general”, “pensamiento crítico”, “escritura y oralidad correctas [o respetuosas de la normativa]” y afirman que tales valores la distinguen de otras clases de textos. La “cultura general” queda asociada, solo en el 8% de las encuestas, con la materia entendida como *historia de la literatura*; sin embargo, no es posible inferir de las respuestas el planteo de ninguna relación de historicidad: ni entre textos y contextos ni entre las obras mismas. En *Campo del poder y campo intelectual*, Bourdieu ya denunciaba la falta de interés, por parte de la tradicional historia literaria, de “[...] insertar la obra o el autor individual en el sistema de las relaciones que constituye la clase de hechos (reales o posibles), de los que forma parte sociológicamente” (Bourdieu, 1983, 11).

Asimismo, nos interesa destacar que, si bien en el 40% de las respuestas se afirma que la mayoría de los alumnos tiene en la escuela la única oportunidad de acceso a la literatura (que se entiende –entonces– como *lo nuevo*

o diferente de lo cotidiano), en más del 85% de las propuestas didácticas –que la encuesta solicitaba a los docentes– no aparecen las representaciones explicitadas en las respuestas anteriores, o sea, no se tiene en cuenta ninguna particularidad del texto literario: ni la *estética*, en términos de Bourdieu, ni aquellas que los encuestados venían sosteniendo en relación con lo moral, la cultura general y el pensamiento crítico. Es decir, el ejercicio escolar propuesto podría haber tenido como base cualquier texto que no fuera literario.

Por último, el 78% de los casos indica la necesidad (que cobra la consecuente forma de un mandato) de que el alumno lea “por placer”. Se afirma que esto se lograría con una adecuada selección de textos que trataran “temas interesantes para adolescentes” y que no les presentaran dificultades en su construcción o estilo, es decir, cuya lectura resultara “fácil”. Como contrapartida, en el apartado “La repugnancia por lo ‘fácil’”, Bourdieu (1998) se refiere al rechazo de lo fácil que expresan tanto el gusto “puro” como su teoría, la *estética*; en el caso de los encuestados, docentes o futuros docentes de literatura, el rechazo por lo “difícil” aparece como un principio pedagógico de sus prácticas de enseñanza.⁵ Nuestra pregunta es si no es posible leer en las respuestas de los encuestados una contradicción entre este rechazo –siguiendo a Bourdieu– y la idea de que la *literatura es algo diferente de lo cotidiana*

no, que se leería *solo en la escuela*; percibimos una contradicción en el hecho de que, por su misma *novedad*, el discurso literario plantearía –casi inexorablemente– dificultades de acceso al lector-alumno.

En síntesis, podemos observar que las encuestas expresan una serie de representaciones vinculadas con distintas tradiciones formativas que, de manera superpuesta y muchas veces contradictoria, se instalan en el quehacer escolar.

En segundo lugar, revisaremos algunos resultados del análisis que llevamos a cabo sobre reseñas bibliográficas realizadas por alumnos de todo el país, presentadas en la Primera Olimpiada Nacional de Lectura.⁶ En ellas rastreamos modos de leer de los adolescentes, quienes –vale destacarlo– habían sido acompañados en su tarea por un docente. Se recibieron unas 3.000 reseñas, de las cuales analizamos casi el 66%. De ese porcentaje, poco más del 81% se realizó sobre textos literarios.

Sabemos que la *canonización* vuelve a los textos pasibles de un tipo particular de lectura, por formar parte de un todo significativo. Esto valdría, como afirman Bombini y López (1994), tanto para el *canon tradicional* como para el *ampliado* a la literatura universal o al que se constituiría en función de los intereses del lector adolescente y, podemos agregar, del mercado de *literatura juvenil* y de *literatura de autoayuda*. En las reseñas de distintos autores

y géneros pertenecientes al canon ampliado, se observa un modo de leer hegemónico: todo se lee de la misma manera. Pensamos que esto se vincula no solo con la canonización de la que hablaban Bombini y López, sino con ciertas representaciones registradas en las reseñas.

La primera corresponde a la de la narrativa como “reflejo” de lo real (sobre todo de la vida privada del autor) y como “mensaje” moral destinado al lector universal. Es decir, el mensaje moral se considera atemporal y se transfiere al atemporal lector: el texto –de cualquier época– siempre “nos enseña”. Se podría inferir que *la escuela nos enseña que el texto nos enseña*.

Por su parte, el autor aparece como un individuo atemporal, aislado del contexto. Producto de la inspiración de un genio que transmite un saber universal, la obra queda también aislada. La vida personal del autor determinaría en parte la calidad de la obra; así biografía y obra se entrelazan en las reseñas y hasta se vuelven equivalentes. Bourdieu afirma:

[...] con el Romanticismo la vida del escritor pasó a ser ella misma obra de arte y, en cuanto tal, entra en la literatura (pensemos en Byron, por ejemplo). Precisamente porque los escritores románticos viven, casi bajo la mirada de la posteridad, una vida cuyos mínimos detalles son dignos de ser recogidos en autobiografía, precisa-

El autor aparece como un individuo atemporal,

aislado del contexto. Producto de la inspiración

de un genio, la obra también queda aislada.



mente porque –gracias al género literario de las ‘memorias’– reunifican todos los momentos de la propia existencia integrándolos en un proyecto estético reconstruido; en fin, porque hacen de su vida una obra de arte y un objeto de obra de arte, estos escritores provocan una lectura biográfica de su obra e invitan a concebir la relación entre obra y público como una comunión personal entre la ‘persona’ del creador y la ‘persona’ del lector (Bourdieu, 1983, 13-14).

Este modo de leer no estaría ligado entonces a la experiencia personal del alumno ni a una espontánea lectura popular sino a la lectura que la escuela suele alentar, a partir del legado romántico que habita en nuestra formación docente.

Otras representaciones sobresalientes son: la que permite asignar valor a los textos según la emoción que genera el argumento, que –entonces– debe ser “realista”; la que se relaciona con la expectativa de que no haya dificultad para el acceso a la historia: se valora que el estilo sea “sencillo”, “claro”, “fácil”; la que se asienta en la idea de que la lectura es un producto exclusivamente intuitivo y personal. Estas representaciones recuerdan las que señalábamos anteriormente en las encuestas a los docentes; es más, también en las reseñas aparecen categorías analíticas superpuestas a las representaciones ligadas a la lectura puramente pasional y moral.

Estos datos nos llevan a pensar que este predominante modo de leer corresponde al que la escuela promueve: unívoco para textos producidos en distintos contextos, detector de

un mensaje moral atemporal surgido desde el mundo privado del autor y dirigido a la vida privada del lector de todas las épocas: la función de la literatura pasa a ser la de “ayudarnos a ser [moralmente] mejores personas”. La hipótesis cobra mayor fuerza si pensamos, además, que el trabajo de los alumnos había sido guiado por docentes.

Frente a esto, también es muy importante destacar que las reseñas presentadas por alumnos del Colegio Nacional de Buenos Aires y de la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini” exhibían observaciones sobre el funcionamiento del lenguaje en el texto reseñado. Es decir, daban cuenta del modo de leer que se constituye, en términos de Bourdieu, como *legítimo*.

Conclusiones

Tanto en las encuestas como en la gran mayoría de las reseñas, es evidente que las representaciones de la literatura y de su función educativa no pasan por el *valor* del trabajo con el lenguaje ni por la *autorreferencialidad* de la literatura, marcas propias del *gusto estético* y el modo *legítimo* de consumir. Tampoco por aquellas que propiciaba el modelo educativo liberal que, desde fines del siglo XIX y hasta pasada la primera mitad del XX, apuntaba a la formación del ciudadano. Más bien, tales representaciones parecen orientarse hacia una lectura más universal aún, que combina rasgos residuales de una estética romántica del autor y de la obra aislada con una lectura de mensaje moral semejante a la que prescribe el denominado género de autoayuda. En

* El Colegio Nacional de Buenos Aires y la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”, ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, son establecimientos educativos de nivel secundario pertenecientes a la UBA [N. de C.].

relación con este último, no solo se verifica la ampliación del canon escolar a autores como Paulo Coelho y Jorge Bucay (varias veces elegidos en las reseñas), sino que parecería que el modo de abordar otros textos (incluso los del canon clásico) compartiera su esquema de lectura. Como contrapartida, y como dijimos, en las reseñas presentadas por alumnos del Colegio Nacional de Buenos Aires y de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, hay una presencia fuerte de la lectura *estética*.

Ahora bien, así como aceptamos que el *gusto legítimo* es una pauta burguesa de capital simbólico, impartida desde el sistema de educación formal, proponemos concebir la lectura moral y afectiva como su complemento necesario para marcar la distinción de clases: una construcción social de una sociedad de clases, que el *habitus* escolar y el mercado parecen reproducir. La lectura *moral y vinculada con la vida* más inmediata se realiza por medio de la transposición directa

del supuesto mensaje moral que todo texto literario portaría, al contexto cotidiano del lector. Es allí donde suele surgir la consabida experiencia personal que, de ese modo, solo viene a satisfacer aquel mandato de lectura.

La elección de propiciar desde la escuela la lectura puramente temática y *fácil* y el consecuente *rechazo* de los textos de difícil acceso por cuestiones formales funcionan –en y desde el sistema escolar– junto con la enseñanza de la lectura *legítima* como “[...] signos de distinción, pero también de vulgaridad, desde el momento en que son percibidos relacionamente” (Bourdieu, 1998, 494). Nosotros nos atreveríamos a agregar que ambos consumos operan distintivamente no solo “desde el momento en que *son percibidos* relacionamente” [el destacado en cursiva es de la autora] sino también desde el momento en que son, relacionamente, *construidos socialmente* y enseñados en el ámbito escolar. 

Notas

¹ Concebimos los modos de leer como construcciones sociales particulares, por lo que –más allá de posibles y válidas generalizaciones– no buscamos de antemano regularidades entre nuestras muy acotadas observaciones y los resultados a los que arriba Bourdieu. En principio, están las diferencias entre la organización del sistema educativo de Francia en la década del 70 y la del sistema educativo de nuestro país en la actualidad. (Cfr. “Anexo I a la edición en castellano: “Esquema del sistema educativo francés”, Bourdieu, 1979). Es fácil suponer que esas diferencias implican otras más complejas en la red social de la construcción y la circulación de saberes *especializados* y *legítimos*, y en su vínculo y función respecto de la distinción de clases sociales. En este punto, tomamos como referencia el capítulo 4 de *La distinción*, “La dinámica de los campos”.

² Cfr. López Casanova y Fernández, 2005.

³ Cfr. Inza, López Casanova y Peralta, 2001; López Casanova y Fernández, 2005.

⁴ El diseño y la administración de encuestas se realizaron en el marco de dos proyectos de investigación llevados a cabo, por un lado, en el Instituto Superior del Profesorado “J. V. González” durante 2000 y, por otro, en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento desde 1999 hasta diciembre de 2001. (Cfr. López Casanova y Fernández, 2005).

- ⁵ Bourdieu también advierte que allí donde se observa *incapacidad* para percibir *legítimamente* la obra de arte puede verse “un rechazo que encuentra su propio principio en la denuncia de la arbitraria u ostensiva gratuidad de los ejercicios de estilo y de las investigaciones puramente formales” (p. 38).
- ⁶ La Olimpiada fue convocada por el Ministerio de Educación de la Nación, la Biblioteca Nacional y la Comisión Nacional Protectora de Bibliotecas Populares, y se realizó entre el 15 de junio y el 31 de agosto de 2000. Los participantes debían ser alumnos de los últimos años de la escuela media de todo el país (2° y 3° de la educación Polimodal o 4°, 5° y 6° años del secundario tradicional).

Bibliografía

- Bombini, G. y López, C., *El lugar de los pactos*. Buenos Aires, UBA, 1994.
- Bourdieu, Pierre, *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires, Folios Ediciones, 1983.
- Bourdieu, Pierre, *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus, 1998.
- López Casanova, Martina y Fernández, Adriana, *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos y propuesta didáctica*. Buenos Aires, Manantial-UNGS, 2005.
- López Casanova, M.; Inza, M. y Peralta, D., “¿Cómo se lee la literatura en la escuela media argentina? Resultados de la Primera Olimpiada Nacional de Lectura”. Ponencia presentada en el Congreso Internacional en Homenaje a Noé Jitrik “Universos Discursivos. La palabra que no cesa”. Puebla y México DF, 18 al 22 de junio de 2001.

LA LENGUA ESCRITA EN EL DESARROLLO CULTURAL DEL NIÑO

Berta Braslavsky *

La cultura escrita avanzó gracias a la educación formal, pero en el contexto actual la situación es diferente. Para subsanar este problema, la autora señala la importancia de vincular el desarrollo natural y el desarrollo cultural del niño.

* Profesora de Pedagogía, UBA. Miembro de la Academia Nacional de Educación. Premio “Andrés Bello”, OEA, 1994. Integrante del Consejo Editor de *Anales de la educación común*. Autora de reconocidos libros como *Enseñar a entender lo que se lee*; *La alfabetización en la familia y en la escuela*, entre otros, y de numerosos artículos de su especialidad.

En el siglo XXI se puede decir que coexisten, en el ámbito planetario y aunque en distintas proporciones en cada país, la *cultura oral primaria* de los analfabetos absolutos, incomparable con la prehistórica y difícil de imaginar en nuestro tiempo; la *cultura escrita* de la *alfabetización funcional* y de la *alfabetización avanzada* impartidas en el sistema formal de educación que no garantiza la igualdad de oportunidades; el *iletrismo* de los que pierden el hábito de leer y escribir; la *oralidad alfabetizada*, espontáneamente adquirida en el uso social como destacan algunos discípulos de Paulo Freire; la escritura altamente técnica por la *cultura electrónica* (Braslavsky, B., 2004, 59-82).

Al mismo tiempo, las investigaciones demuestran en qué medida las diversidades socioculturales penetran en la cultura de la escuela como factores limitantes de la acción educativa: el clima cultural del hogar (impacto por el nivel de alfabetización, 40 a 50%); el ingreso per cápita (30%); y por último el nivel de organización de la familia y en especial el papel de la madre (Gesterfeld, 1995, citado por Cohen, 2002).

Cómo convertir la escritura de la humanidad en la escritura de los niños

Se debe reconocer que en la infinitamente larga historia de la humanidad, en menos de dos siglos, la cultura escrita avanzó notablemente gracias a la educación formal. Pero el complejo y resquebrajado panorama que acabamos de describir demuestra que solo se cumplieron limitadamente los objetivos de los sistemas de educación que se crearon en la segunda mitad del siglo XIX para universalizar la lengua escrita. Mientras tanto, gracias a la evolución de la misma y de la tecnología se generaron los instrumentos de la cultura electrónica con otros soportes para la escritura que generan nuevos problemas para su uso y comprensión.

Todo demuestra que el paradigma de la educación fundado en “el derecho de la educación para todos” necesita ser superado por el de “educación de *calidad* para todos” llamado a suprimir los circuitos que diferenciaban los alcances de la educación de acuerdo con las características socioeconómicas, culturales, lingüísticas, raciales o religiosas (Braslavsky, C., 2005).

Dada la complejidad del concepto de calidad, y sin desconocer la principal importancia que en ella tiene el contexto socioeconómico y político, cuando se considera el papel de la vertiente pedagógica que le concierne a la escuela y sus actores, aparece la necesidad prioritaria de revisar el *aprendizaje fundamental* de la lengua escrita en la institución que se originó para difundirla. Se trata de comprender, cada vez mejor, de qué manera “el lenguaje escrito de la humanidad se convierte en el lenguaje escrito del niño” (Vigotsky, 1995).

Una pedagogía fundada en el desarrollo natural

En su memorable prefacio de *Juan Amos Comenio: páginas escogidas*, con motivo de los 300 años de la muerte del fundador de la pedagogía, Jean Piaget (1996) destacó los fundamentos de aquél para el estudio y la enseñanza en que “[...] la naturaleza espera el momento más favorable [...] una regla fija [...] en lo que llamaríamos el orden de sucesión en las etapas de desarrollo” (Ibidem, p. 37). Agrega que Comenio parte de las ideas de que el niño es, en verdad, “[...] un ser de desarrollo espontáneo” y por eso la suya es una “Pedagogía del desarrollo espontáneo [que] suena modernamente” (Ibidem, p. 33).

También Rousseau entendía la educación como “[...] el arte de ayudar a la naturaleza”, y Froebel afirmaba que “[...] todo lo que el niño debe y llegó a ser está, por poco sea, en el niño mismo y solo puede alcanzarse mediante el desarrollo que va de adentro hacia fuera” (citados por Downing y Thakcray, 1974). Sus influencias se sintieron en el “escolanovismo” de la primera mitad del siglo XX que tuvo algunas experiencias memorables aunque generalmente limitadas en su extensión. Pero, dejaron fuertes huellas en la inacabada polémica sobre los métodos de la enseñanza inicial y en el concepto de madurez para la lectura y la escritura que aún rige en ciertos diseños curriculares así como en el ideario de muchos docentes (Braslavsky, B., 2004, 111, 119, 139).

El desarrollo cultural y su fusión con el desarrollo natural en la ontogénesis

En la monografía sobre la “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”

producida en 1931 y publicada definitivamente en 1983, Vigotsky introduce el nuevo concepto de “desarrollo cultural” que origina una nueva interpretación del desarrollo humano y da lugar a renovadas meditaciones sobre la teoría de la educación.

Las agudas consideraciones epistemológicas que le sugiere su análisis de todas las direcciones de la psicología de la infancia y la adolescencia en su tiempo –contradictoriamente dominadas por el reduccionismo biológico o por el reduccionismo espiritual–, le permiten a Vigotsky determinar el objetivo y los métodos para un amplio programa de investigación que dio lugar a sus diversas tesis sobre el desarrollo humano y sobre el desarrollo de la infancia en particular.

Su primera tesis, formulada como premisa indispensable, considera que “[...] el comportamiento del adulto contemporáneo culto es el resultado de dos procesos diferentes en el desarrollo psíquico”: el *proceso filogenético* de evolución biológica que condujo a la aparición de la especie *homo sapiens*, y el *proceso de desarrollo histórico* que convirtió al hombre primitivo en un ser cultural, como lo demuestran los estudios sociológicos y especialmente la psicología étnica (de los pueblos primitivos).

Como todas las investigaciones demuestran que no hay diferencias fundamentales en el tipo biológico del hombre primitivo y el culto, Vigotsky desarrolla una segunda tesis *sobre el desarrollo cultural de origen social e histórico, sin modificaciones de tipo biológico*. Pero durante la infancia, la singularidad del desarrollo consiste en que el niño experimenta enormes cambios orgánicos al *mismo tiempo* que se producen cambios sustanciales en su comportamiento psicológico, que se caracteriza por el tránsito de las *funciones psicológicas elementales*, vinculadas

con la línea del desarrollo biológico, hacia las *funciones psicológicas superiores*, en la línea del desarrollo sociocultural. Así se caracteriza la *ontogénesis por la operación simultánea de las dos formas de desarrollo* y quedan descartados ambos reduccionismos, el biológico y el espiritual. La fusión de las dos líneas de desarrollo es un hecho central *que determina todo*.

Como la cultura de una sociedad y una época se ajusta al tipo biológico común, durante la primera infancia se producen, se fusionan y se interrelacionan las dos líneas de desarrollo pero se pueden producir *dos tipos heterogéneos de desarrollo insuficiente*. En los casos de *trastornos patológicos por deficiencias orgánicas* –sensoriales, corporales o mentales–, al producirse una desviación con respecto del tipo biológico común, se altera el proceso normal de inserción en la cultura. Por otra parte, en niños “primitivos” que no han tenido el desarrollo cultural de los centros urbanos se comprueba que en los *tests* suelen tener resultados similares a los de los débiles mentales pero por *causas externas, por carencia educacional y no por causas patológicas*.

Esta concepción del simultáneo desarrollo natural y cultural del niño, con su correspondiente metodología, genética y comparada, se aplicó ordenadamente a la investigación sobre *el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo* como medios externos del desarrollo cultural del niño, y sobre *las funciones cognitivas específicas* que en la psicología tradicional se llamaron *atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos*.

Después de observar paso a paso las mismas transformaciones de las formas innatas o naturales de la conducta en formas culturales o histórico-sociales en todos los capítulos, Vigotsky considera que “[...] la historia del de-

Como la cultura de una sociedad se ajusta al tipo

biológico común, durante la primera infancia

se fusionan las dos líneas de desarrollo.



sarrollo cultural del niño nos lleva de lleno al problema de la educación” (Vigotsky, 1995).

Una nueva teoría de la educación en la enseñanza de la lengua escrita

Antes los psicólogos se preguntaban sobre los datos naturales en que debe apoyarse el pedagogo para introducir al niño en determinada esfera de la cultura pero las nuevas investigaciones demuestran que donde se suponía un camino llano en realidad existe ruptura y cambios revolucionarios más que evolutivos.

La teoría enseñaba que el niño, siguiendo su desarrollo natural, debía marchar a paso lento y tranquilo, mientras que ahora, según la nueva teoría de Vigotsky (1995), que expone en el capítulo 13 de la “Historia del desarrollo de los Procesos Psíquicos Superiores”, debía enseñársele a saltar obstáculos, a construir vías, a encontrar soluciones radicales que pueden ser ilustradas “[...] con claridad en cada problema metodológico relativo a cada capítulo de nuestra investigación”.

Su apartado más difundido, “La prehistoria del desarrollo del habla escrita”, es un ejemplo de esa concepción. Oponiéndose a la psicología y la pedagogía de su tiempo, que trataban a la escritura como un hábito motor complicado de la musculatura fina de las manos, la considera “[...] como un sistema simbólico de signos especial y sumamente complejo” cuyo dominio no puede realizarse de un modo

mecánico. Solo puede abordarse para su enseñanza, desde el punto de vista de la historia del desarrollo cultural del niño, como un proceso complejo de interacción entre su maduración orgánica –sometida a cambios en los contextos a su vez cambiantes donde evoluciona durante la infancia y la adolescencia–, y el sistema alfabético de escritura con sus características privativas y su creciente complejidad.

Al considerar que la historia del desarrollo de la escritura se apoya en la historia natural de los signos, analiza –a partir de investigaciones de diversos autores y las propias– los vínculos genéticos entre el gesto, los trazos escritos, el dibujo, el juego, y finalmente, en la escritura como *función simbólica*, para demostrar que son formas particulares del habla que “[...] conducen directamente al habla escrita”.

Cuando el niño pequeño dibuja, dice Vigotsky, “[...] es mucho más simbolista que naturalista”. Se trata de saber cómo llega al simbolismo de la escritura.

El problema que genera el sistema alfabético de escritura

Existe un nuevo problema que se origina históricamente con la creación de los sistemas alfabéticos. A diferencia de los sistemas logográficos o ideográficos, cuyos signos se refieren directamente a las cosas o las ideas, los signos del sistema alfabético se refieren específicamente al aspecto fonético de la lengua, es

decir, a la pronunciación de sus sonidos. Después del trascendente descubrimiento de los sonidos del habla o fonemas, y su codificación en letras o grafemas, a partir del alfabeto que crearon los griegos se facilitó la expansión de la escritura en las más diversas lenguas. Pero a la vez se generó *el problema de la comprensión*, que no surge naturalmente de la decodificación de signos puramente fonéticos. Y por eso se producen dificultades para su enseñanza (Braslavsky, B., 2005, 15-48).

A pesar del colosal progreso que implicó la aparición de los sistemas alfabéticos, este problema fue el causante de los más grandes inconvenientes en su enseñanza a partir de la primera contradicción que aparece en el origen de la pedagogía, cuando Comenio, en su *Didáctica Magna*, propone enseñar comenzando por los signos del alfabeto, y 20 años después, en el *Orbis Pictus*, plantea iniciarla con palabras significativas. Fue como si Comenio, en el siglo XVII, hubiera reconocido tácitamente, por medio de la experiencia, que las características de la lengua escrita le imponían al niño, desde afuera, dificultades que obligaban a cambiar el método para su enseñanza.

Sin embargo, es una contradicción que perduró durante más de tres siglos, aunque ponía reiteradamente al descubierto la debilidad de una teoría fundada tan solo en el desarrollo natural espontáneo de una *maduración* que se debía esperar para iniciar la enseñanza.

La simultaneidad del desarrollo cultural y el desarrollo natural ante los desafíos de una educación para todos

Es más pertinente una teoría que facilite explicaciones ante los desafíos de una educación para todos en la apuesta por la igualdad de oportunidades desde los primeros peñaños del sistema formal, en la educación inicial y, en lo posible antes, en la educación familiar.

A partir de su enriquecimiento y difusión en las últimas décadas del siglo XX, la teoría socio-constructiva, o histórico-socio-cultural, sirvió de fundamento a las investigaciones sobre la “alfabetización temprana” que sucedieron a las primeras que se hicieron sobre la “alfabetización emergente”, todavía influenciadas por el concepto de evolución “natural”, como proceso interno, autónomo y universal. Las investigaciones realizadas con niños que comenzaban a leer precozmente y su contraste con otras referidas a alumnos que tenían dificultades en el primer año de escolaridad, demostraron la importancia decisiva que tiene el nivel de escolaridad de los padres y su interrelación con los niños para que estos se inicien tempranamente en la lengua escrita. No solo corroboraron la importancia del contexto, sino también la influencia de la relación con *el otro* para el aprendizaje de la lengua escrita como medio externo del desarrollo cultural del niño (Braslavsky, B., 2005, 103-129).

El sistema alfabético de escritura generó el *problema*

de la comprensión, porque su decodificación

no proviene de signos puramente fonéticos.



Estas y muchas otras evidencias, que descubren el origen de la lengua escrita muy próximo al de la lengua hablada cuando el niño nace en medios letrados, acentúan notablemente la importancia de la educación inicial para garantizar que *todos* recorran su historia, cualquiera que haya sido el nivel cultural y educacional de su familia. Maestros bien formados lograrán que a partir del desarrollo y la toma de conciencia de su lengua hablada, de sus primeras relaciones con el lenguaje gráfico, y del placer por la lectura que obtienen en

su escucha cotidiana y activamente compartida de textos bien seleccionados, ayudarán a los niños a producir los saltos en su carrera de obstáculos, desde su prehistoria en el nivel de iniciación hasta la historia que comenzará verdaderamente en primer grado. Y continuará a todo lo largo del sistema formal para llegar a los niveles de comprensión y producción activa del texto en toda su complejidad, que a su vez les permitirá construir la comprensión y producción del hipertexto en la computación (Braslavsky, B., 2005, 137-201).

Bibliografía

- Braslavsky, Berta, *¿Primeras letras o primeras lecturas?* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- — —, *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Braslavsky, Cecilia, “La Historia de la educación y el desafío de una educación de calidad para todos”, en *Perspectivas*, vol. xxxv, n° 4, Unesco, OIE, 2005.
- Cohen, Ernesto, “Educación, eficiencia, equidad, una difícil convivencia”, en *Revista Iberoamericana de educación*, n° 30, setiembre-diciembre 2002, en www.rieoei.org/rie30f.htm. [Sitio consultado en febrero de 2007].
- Downing, John y Thakray, Derek, *Madurez para la lectura*. Buenos Aires, Kapelusz, 1974.
- Piaget, Jean, “La actualidad de Juan Amos Comenio” (prefacio), en *Juan Amos Comenio: páginas escogidas*. Buenos Aires, Unesco-AZ Editora, 1996.
- Vigotsky, Lev Semionovich, (1931) “Historia del desarrollo de los procesos superiores”, en *Obras escogidas*, tomo III. Madrid, Visor Distribuciones S.A., 1995.

LA GRAMÁTICA EN LA ESCUELA. CRITERIOS DE DECISIÓN PARA SU ENSEÑANZA

Liliana Pérez y Patricia Rogieri *

Las autoras presentan algunos criterios para aportar a la toma de decisiones en el trabajo pedagógico cotidiano. Asimismo, indican la importancia de acceder en la formación docente a la especificidad de los estudios gramaticales.

* Docentes de la Facultad de Psicología y de la Facultad de Humanidades y Artes (FHYA), UNR. Centro de Estudios de Lingüística Teórica/ Programa de Investigación Lenguajes de la Cultura, FHYA- UNR.

Lenguaje y nuevos lenguajes. Un estado de la cuestión

Hemos observado en los últimos 15 años, en instancias vinculadas al ámbito escolar (contenidos básicos, programas, publicaciones, entre otros), una insistente preocupación por presentar un variado abanico de propuestas relativas a una supuesta vinculación entre el estudio del lenguaje (en singular) y las *nuevas tecnologías de la información*, las que han sido denominadas “nuevos lenguajes”. Nos referimos a denominaciones tales como “tecnologías de la información y la comunicación”, “lenguajes artísticos”, “lenguaje y mass-media”, “lenguajes audiovisuales” o “nuevas tecnologías de la palabra”, por nombrar solo algunos casos. Esta preocupación innovadora se asienta sobre el presupuesto de que los estudios tradicionales acerca del lenguaje resultan *insuficientes* en el marco del proceso educativo. Este hecho supone:

- considerar que los modos de estudiar el lenguaje *asumidos* no darían cuenta de su efectiva naturaleza o de sus propiedades específicas;



- la existencia de *un* lenguaje dado, previo a los estudios acerca de él;
- la identificación entre el *fenómeno* lenguaje y el *punto de vista* que lo aborda;
- que esa concepción de lenguaje dada es válida para cualquier materialidad asociada con alguna significación, lo cual presupone a su vez optar por un punto de vista, el semiótico comunicacional (en la medida en que se considera que todo fenómeno de lenguaje está constituido por una materialidad que soporta un sentido con fines de interacción comunicativa).

Ahora bien, creemos que una insuficiencia tal opera, a la vez, por sinécdoque sobre el terreno específicamente gramatical. De los estudios tradicionales del lenguaje, solo los gramaticales han sido considerados deficientes y con mérito suficiente para justificar su desplazamiento hacia los bordes de los intereses pedagógicos del área. Su desarrollo en las clases de Lengua se justifica cuando las cuestiones de oralidad o escritura lo requieren (“mejorar el régimen preposicional”; evitar el “queísmo” y el “dequeísmo”; insistir en el “uso” de cláusulas subordinadas; “ejercitar” la conversión de “estilo directo” a “estilo indirecto” para favorecer la perspectiva interaccional). Mientras tanto, si bien los ámbitos relativos a la enseñanza de la ortografía, la escritura, el análisis textual o discursivo son considerados deficientes, no ameritan su desplazamiento de la currícula a lugares marginales, como si estos estudios se autorregularan sin la intervención profesional del docente. Se supone, a la vez, que existe una gradación de complejidad entre la oración y el enunciado, por lo que se eleva la cuestión a una disputa entre paradigmas (textualistas/ no textualistas) y al

supuesto de que el lenguaje es uno solo y se aborda desde una única perspectiva.

Estudios del lenguaje y la gramática

Los lineamientos trazados en el apartado precedente diseñan un mapa de cuestiones que resulta necesario definir en tanto implican un posicionamiento teórico sin el cual ninguna propuesta resulta confiable.

En el Área Lengua, suele considerarse el lenguaje de manera independiente del abordaje teórico de que se trate. La pregunta preliminar sería ¿todos los estudios del lenguaje parten de *ver* el mismo fenómeno?; ¿entienden *lo mismo* por *lenguaje*?; ¿es entendido de la misma manera en la pragmática que en la enunciación o el cognitivismo?; ¿en los estudios de interacción dialógica que en los estudios de argumentación? Llevadas estas preguntas al lenguaje como el fenómeno que queremos estudiar, cuando la gente habla ¿dialoga, argumenta, realiza actos de habla? Lo que hace cuando habla es ¿hablar, enunciar, emitir, usar el lenguaje? ¿Es respetar reglas?; y si es así, esas reglas ¿son naturales o culturales? Y el que habla ¿es una entidad individual, un sujeto social, un sujeto cultural? Y su palabra ¿es verdadera/ falsa; adecuada/no; intencionada/no; propia o ajena? (Pérez y Rogieri, 2006).

Si traducimos estos interrogantes en términos de estudios del área Lengua, el lenguaje se pluraliza y lo hace en las categorías pertenecientes a cada campo teórico. Y estas categorías no son universales, no preexisten al *lenguaje*, no resultan sinónimas de teoría a teoría, ni señalan *lo mismo* del fenómeno lenguaje.

Asumidos estos supuestos –tanto en la organización de los contenidos del área como en

la planificación de su transposición didáctica— proponemos las siguientes pautas de trabajo, a modo de *ordenadores* de naturaleza teórica que permitan a los docentes articular criterios de selección de contenidos.

- *Dominios de análisis:* oración/enunciado. Este ordenador permite organizar dos campos: “la palabra” considerada independientemente de su circulación (sin consideración de “quién habla”, “cuándo”, “dónde”, “cómo”), es decir, en tanto *oración* como unidad gramatical; “la palabra” en circulación en el espacio social (sujetos, contextos espaciales y temporales), es decir, en tanto *enunciado* como unidad de la comunicación discursiva. Esta distinción de dominios de análisis no supone una gradación en complejidad (“el estudio del enunciado no supera el estudio de la oración”) sino que supone dos abordajes diferenciados de los modos de significar de la lengua.
- *Modos de significar:* se sostiene que la lengua tiene dos modos de significar: el significado y el sentido. En el dominio *oracional* “la palabra” es portadora de un único *significado*; mientras que en el dominio del *enunciado* “la palabra” está investida de *sentidos* dependientes del contexto espacio-temporal, las circunstancias enunciativas, la orientación hacia el interlocutor, y por tanto, los sentidos son únicos cada vez, no repetibles en las sucesivas ocurrencias.
- *Operación de análisis:* establecidos los dos modos de significar (significado/sentido) y sus dominios (oración/enunciado), las operaciones de análisis a las que ellos se someten son de índole diversa: el *reconocimiento* de “lo mismo” opera en el dominio de la oración; y la *comprensión* de los sentidos cada

vez únicos, en el dominio del enunciado.

En el caso de la gramática, las decisiones relativas a estos ordenadores se resuelven cuando la palabra es considerada independientemente de su circulación y cuando es portadora de un único significado. Esto es, se realizan operaciones de reconocimiento de lo idéntico (el significado) en el dominio oracional. En tanto, la categoría oración es entendida como un constructo teórico sin atribución de propiedad ni orientación¹ y sin inscripción en la textura espacio-temporal.

Teoría lingüística y gramática

En la lectura de los manuales de enseñanza de la lengua es habitual el hecho de que se parta de propuestas de uso instrumentales de conceptos gramaticales, sobre todo orientados a producir el control de los errores diagnosticados como frecuentes en la producción escrita, por fuera de la teoría gramatical de la que se parta. Sin embargo, si reconsideramos los supuestos explicitados en los apartados anteriores, es inevitable sostener que existe una lógica entre teoría lingüística y teoría gramatical en tanto toda vez que se sostiene una teoría lingüística se asume una teoría gramatical. Este hecho provoca como resultado que no puedan considerarse las categorías gramaticales como válidas para todas las teorías lingüísticas, y que las preguntas relativas a cuestiones gramaticales (¿cuál es la función de este elemento en la estructura?; ¿a qué clase pertenece esta palabra?; ¿cómo se clasifica sintácticamente este verbo?; ¿es ésta una oración impersonal?) no reciban una respuesta unívoca (en el mismo sentido podríamos preguntarnos qué es la sintaxis, o la morfología, o el significado, y en todos los casos, la respuesta sería plural; es

Si trabajamos con gramática asumimos que ella es
 un instrumento teórico, un constructo hipotético
 para describir y analizar una lengua dada.



decir, dependería de la teoría lingüística por la que se haya optado).

Si trabajamos con gramática² asumimos que ella es un instrumento teórico, un constructo hipotético para describir y analizar una lengua dada. Esto es, las gramáticas son modelos sobre el funcionamiento y la estructura de una lengua y, por ello, toda enseñanza de la gramática implica la toma de decisión acerca de lo siguiente.

- *Regulativo/ constitutivo*: ¿con qué concepción de regla trabajamos en cada clase (regla regulativa o regla constitutiva)?

Las reglas *regulativas* son aquellas que orientan la conducta de los usuarios para un desempeño más adecuado, correcto o eficaz. En este sentido, corresponden al *deber ser*, por el hecho de que pautan comportamientos en términos de criterios sociales o socio-educativos, histórico-políticos, estéticos, geográficos.³

Las reglas *constitutivas* son aquellas que regulan intrínsecamente el funcionamiento de un sistema: las categorías, las funciones y las relaciones. Corresponden al *ser*. Lo constitutivo pertenece a la gramática misma y por ello estas reglas se descubren. La violación de una regla constitutiva produce agramaticalidad (esta agramaticalidad es descrita por los gramáticos y no producida por los hablantes, que no pueden violar reglas que pertenecen a la naturaleza misma del lenguaje). Por el contrario, los hablantes pueden violar las reglas

regulativas y su violación no produce agramaticalidad sino grados de aceptabilidad.⁴

La intervención docente estará orientada entonces por cuál sea la concepción de regla con la que está trabajando (y el *error* no será *uno* dado de antemano al punto de vista gramatical adoptado).

- *Describir/inscribir*

Describir consiste en identificar unidades y establecer sus relaciones: el análisis se basa, por ejemplo, en identificar unidades como pertenecientes a clases de palabras (verbo, sustantivo, preposición, etc.), sus funciones sintácticas específicas (objeto directo, circunstancial, por ejemplo) y las relaciones sintagmáticas en que intervienen.

Inscribir implica remitir el caso a un sistema de relaciones. Si tomamos *Juan tiene la guita*, y *describimos* “la”, obtendremos como resultado (según lo expresado en *describir*) un elemento del paradigma de los artículos. Ahora bien, si comparamos con *Juan tiene guita*, el elemento “la” opera como un cuantificador (la tiene toda o en una cantidad considerable), no como un determinante (que sería el caso del artículo). La escuela ha trabajado insistentemente con *describir* y no *inscribir*.

En términos metodológicos, *describir* requiere de la operación complementaria de *inscribir*, hecho que supone dos tipos de análisis: análisis *identificativos* (por los que ha optado el discurso pedagógico) y análisis *constructivos*.⁵

Conclusiones

El primer ordenador que hemos planteado (distinción oración/ enunciado) nos ha permitido delimitar el campo específico de los estudios gramaticales en la escuela. A partir de allí, la distinción regulativo/constitutivo nos permite discriminar entre los aspectos normativos y sistemáticos en la enseñanza de la gramática, aspectos ambos relevantes, no excluyentes, en la formación lingüística de los alumnos. Ahora bien, ni las cuestiones normativas, ni las constitutivas específicas de la enseñanza gramatical, deberían ser consideradas en la planificación de manera independiente del género discursivo al que el enunciado pertenece. Nos referimos al hecho de que es frecuente que los manuales seleccionen los contenidos gramaticales a partir de los textos con los que se trabaja, y no de los géneros que se abordan. Por ejemplo, si en el texto aparece un adjetivo como “apto para”,

se explica el régimen “en abstracto” de ciertos adjetivos (emulando el nivel 1 de los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras).

Deslindado lo normativo, proponemos que en cada clase el docente decida de modo explícito cómo implementar pedagógicamente la progresión descripción/inscripción y la consecuente distinción identificativo/constructivo en el trabajo del aula. Es decir, en términos de transposición didáctica, se plantea una progresión entre los análisis identificativos y constructivos, en tanto estos últimos suponen que el alumno ya domina el vocabulario que interviene en los procesos identificativos.

Si bien estos criterios resultan un aporte para la toma de decisiones de parte del docente en el trabajo pedagógico, en la formación docente es donde se debe favorecer el acceso a los estudios gramaticales en su especificidad inherente. 

Notas

- ¹ “Un signo importante (constitutivo) del enunciado es su *orientación* hacia alguien, su propiedad de estar *destinado*. A diferencia de las unidades significantes de la lengua –palabras y oraciones– que son impersonales, no pertenecen a nadie y a nadie están dirigidas, el enunciado tiene autor (y, por consiguiente, una expresividad...) y destinatario. [...] Todos estos tipos y conceptos de destinatario se determinan por la esfera de la praxis humana y de la vida cotidiana a la que se refiere el enunciado” (Bajtín, 2003, 285).
- ² La gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles (Bosque y Demonte, 1999).
- ³ Veamos en Seco: “conjura o confabulación’. Se pronuncia corrientemente /kompló/ o /komplót/ Su plural es *complots*, pronunciado /komplós/ o /komplóts/. La grafía *kompló*, plural *komplós*, que algunos periódicos usan, no cuenta con el refrendo de la Academia” (Seco, 1986).
- ⁴ Una regla regulativa establece que debe decirse *aprieto* y no *apreto* en tanto que una regla constitutiva evita que cualquier hablante produzca una estructura como **Juan puso el auto* (sin especificar “el lugar” –*Juan puso el auto en el garage*- o “en calidad de” – *Juan puso el auto de /en garantía-*). Evidentemente, ningún hablante produce una violación de este segundo tipo.
- ⁵ Análisis identificativo (ejercicios de gramática identificativa): “Analizar sintácticamente las si-

guientes oraciones”. Análisis constructivos (ejercicios de gramática no identificativa): a) “Construir una secuencia en la que un verbo de una interrogativa indirecta sea un infinitivo transitivo” (Bosque, 1995).

Bibliografía*

Bajtin, Mijail, «El problema de los géneros discursivos», en *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

Bosque, Ignacio, (1995), *Sobre las formas de acercarse a la gramática*, Rosario, CCPE-AECL.

Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta, *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1999.

Pérez, Liliana y Rogieri, Patricia, “Estudios gramaticales y estudios de argumentación. Acerca de la tensión discurso teórico/discurso pedagógico en el Área Lengua”, en Múgica, Nora (comp.), *Estudios del Lenguaje y Enseñanza de la Lengua*. Rosario, Homo Sapiens, 2006.

Seco, Manuel, *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, 1986.

* Por razones de edición solo se consignan en esta versión impresa las obras de los autores mencionados en el texto. La bibliografía completa se encuentra disponible en la versión digital de esta revista, en www.abc.gov.ar.

EL DIARIO COMO LIBRO DE LECTURA

Ángela Pradelli *

La autora relata cómo a partir del proyecto “Escritura de textos periodísticos y literarios” en Polimodal se anima a los alumnos a leer los diarios, a contar historias y, sobre todo, a insertarse en las discusiones sociales de la actualidad.

* Profesora en Letras, narradora y poeta. Docente en educación secundaria. Escritora residente en el Atlantic Center for the Arts, Florida, EE.UU. Autora de *Amigas mías*; *Turdera*; *El lugar del padre*; *Libro de lectura, crónica de una docente argentina*, entre otros. Coordina talleres de escritura y colabora en diferentes medios. Obtuvo importantes becas, premios y distinciones.

Cuando en marzo de 2001 me hice cargo del Espacio Institucional de 2° año del Polimodal* en Ciencias Sociales, con Orientación en Comunicación Social, tracé dos líneas que me ayudaron a pensar los contenidos del proyecto curricular. Dos líneas, que siempre fueron dos obsesiones también: leer los diarios y contar historias. Así surgió el nombre del Espacio que después de algunos ajustes hechos a la luz de equivocaciones y aciertos acordamos en llamar: “Escritura de textos periodísticos y literarios”. La ausencia y la necesidad fueron nociones con las que trabajé el campo semántico del diseño curricular. Los estudiantes no leen los diarios y esa falta de lectura, y la

* La nueva Ley de Educación Nacional reformó la estructura del sistema educativo, creando una escuela secundaria de seis años de obligatoriedad, comprendida como unidad pedagógica que incluye el antiguo Polimodal y el Tercer Ciclo de la Educación General Básica. En la provincia de Buenos Aires ya se había implementado en 2006 en estado de experiencia piloto en 75 establecimientos [N. de C].



desinformación que padecen, los condena a permanecer ajenos a los debates, a estar al margen de las discusiones sociales, a sentirse paralizados frente a la confrontación de ideas.

Ferdinando Camon dice en “Perché leggere”^{*} que:

En las relaciones entre los pueblos, la primera y más importante forma de solidaridad es dar información: jamás el otro debe ser convertido a nuestra supuesta superioridad, sino siempre puesto en condición de elegir entre sus informaciones y las nuestras. La lectura permite conocer otras civilizaciones. Pero como la propia civilización se conoce sólo en relación con las otras civilizaciones, quien no lee no conoce ni siquiera su propia civilización: es ajeno a su tiempo y a su gente. Un pueblo no se puede permitir tener a individuos que no leen. Es como tener elementos asociales, que frenan la historia. O individuos no vacunados, portadores de enfermedades. Es necesario estar vacunado, por uno mismo y por los otros. La escritura registra el trabajo del mundo. Quien lee libros y artículos, hereda este trabajo, se transforma, al final de cada libro o cada diario es distinto a como era al comienzo. Si alguien no lee libros o periódicos, ignora ese trabajo. Es como si el mundo trabajara para todos menos para él, la humanidad corre pero él está quieto.

La decisión de leer los diarios en clase y este proyecto de escritura periodística, al menos de algunas de sus tipologías textuales, se mueve en esa dirección que señala Camon: que los alumnos renuncien a la indiferencia por lo social y depongan el quietismo que les inhibe las

transformaciones internas y la perturbación, pero también el enriquecimiento, a los que casi siempre nos llevan los cambios.

El segundo eje alrededor del cual organicé los materiales lo fundamenté sobre la necesidad que tenemos mujeres y hombres de contar historias. Ricardo Piglia afirma que si pudiéramos hacer un corte transversal en algún momento del día y mostrarlo a la manera en que se mostraban los libros de botánica, seguramente veríamos que en el mismo instante, en diferentes lugares del universo, siempre habría alguien contando una historia y otro escuchando ese relato. De alguna manera, el autor formula una teoría en la cual el mundo se sustenta en los relatos que, como una red, una trama, están presentes en la vida cotidiana de todos. Que la escuela tiene que enseñar a narrar y que los alumnos, al egresar, tienen que saber construir un relato con eficacia y manejar el arte de contar historias surge de la certeza de que en ese saber se juegan aspectos que tienen que ver con la construcción de la propia identidad. Y otra vez tendríamos que hablar de la obsesión, que remite a la noción de idea y preocupación que no se puede apartar de la mente, pero también a la noción de deseo. Siempre se afirma que, escribamos lo que escribamos, una y otra vez, en cada uno de nuestros textos, los escritores no hacemos más que dejar que afloren nuestras obsesiones. Que aunque intentemos disimularlas salen indemnes de todos los esfuerzos que hagamos para velarlas. Algunos además afirman que, aunque se escarbe, son siempre un mismo puñado de obsesiones los

^{*} Camon, Ferdinando, “Perché leggere”, en www.ferdinandocamon.it/it_perche_leggere.htm, sitio consultado en marzo de 2007 [N. de C.].

pivotes sobre los que se edifican y sostienen todos los libros de un escritor. Construir una narración es también una forma de entender el mundo y de ensayar explicaciones sobre los universos que habitamos. Las historias son discursos que van constituyéndonos como personas y nos atraviesan como cuerpo social. De ahí entonces la necesidad de que los alumnos adquieran entrenamiento y pericia para armar relatos. Hay hilachas de historias por todas partes, fragmentos de cuentos, segmentos de diálogos. Son restos narrativos que, sin embargo, lejos de asimilarse como fósiles, contribuyen a construir un todo para narrar historias que recrean un mundo que, por alguna razón, deslumbra, conmueve, intriga. Al construir una historia estamos también construyendo una vida. La propia, la de otros.

Siempre me pregunté por los modos en que la experiencia incide en las decisiones que los profesores tomamos a la hora de definir materiales de trabajo. ¿De qué manera los contenidos y las actividades de aprendizaje y evaluación que proponemos remiten a las vivencias personales? ¿Cómo se resignifican las prácticas de los alumnos a partir de las propias escrituras? Y también, ¿los procesos de escritura de los estudiantes intervienen de alguna manera en los materiales del docente escritor?

En este sentido, pensar en una planificación para este Espacio fue para mí, también, revisar aquellos episodios personales conectados con la lectura de diarios y la literatura. Respecto de esto último me permito contar una anécdota que sospecho tuvo que ver con la decisión de unirse en el mismo taller literatura y periodismo, y que está ligada a las producciones escritas y también a la concepción personal en relación con los cruces

de género, los registros y los recursos. Una tarde calurosa de diciembre de 1999 me presenté en el hall de [del diario] *Página 12* y pedí hablar con la editora de *Las 12*, un suplemento de *Mujer* que sale los viernes y que no responde a los modelos *femeninos* de publicación ya que no informa sobre maquillajes ni da recetas de cocina. Por ese entonces yo estaba escribiendo mi primera novela y era profesora de literatura en escuelas secundarias. Había publicado un libro de cuentos en una edición de pocos ejemplares que compraron todos mis amigos y algunos parientes y ya por entonces llevaba varios años corrigiendo un librito de poesías que tal vez se publique este año. “¿Sobre qué quiere escribir?”, me preguntó la editora del suplemento en el hall de la redacción. Faltaba poco para la hora de cierre y ese lugar era un hervidero. Yo no esperaba esa pregunta y aunque ella no tenía tiempo para perder con mis tartamudeos, decidió darme una última oportunidad. “Haga un listado de diez mujeres sobre las que podría escribir un perfil”, me dijo, y agregó que volvería rápido. Decidí que tenían que ser mujeres que no aparecieran en las revistas, pero sí famosas en los pequeños universos que habitaban. A pesar de que tardó bastante en volver, cuando la editora llegó yo tenía una lista de apenas seis. Enseguida hizo una cruz grande al lado de dos de mis mujeres: la milonguera amateur y una enfermera de terapia intensiva del turno de la noche en un hospital de suburbio. “Para el viernes”, me dijo antes de perderse por un pasillo largo. Esa misma noche, acosté a mis hijos temprano y redacté unas cuantas preguntas antes de salir a la madrugada para el hospital Lucio

Los conocimientos que se movilizan a partir de las prácticas de lectura y escritura en el Polimodal activan el intercambio interdisciplinario.



Menéndez, de [la localidad de] Adrogué.* En la puerta de terapia, me crucé con una enfermera que llevaba un ambo blanquísimo y un peinado de trenzas delgadas. “También trabajo por la tarde en una clínica privada –me dijo–. Pero el trabajo en el hospital no lo cambio por nada”. Se llamaba Silvina Celiz y fue la primera de una larga lista de mujeres que entrevisté durante los dos años siguientes. Las reportee a todas en sus lugares de trabajo o estudio porque aquella primera noche, en la terapia, rodeada de camas con enfermos que peleaban con la muerte o se entregaban mansamente a ella, supe que los espacios nos dicen mucho de las personas y sus oficios. Nadie me enseñó a escribir perfiles. Aprendí leyéndolos, escribiéndolos, equivocándome, corrigiendo mil veces y espantándome de mis propios errores cuando los leía publicados. Enseguida comprendí que esa escritura periodística estaba muy ligada a la escritura literaria. Apelé muchas veces a técnicas de ficción para redactar las notas periodísticas sobre aquellas mujeres. Más de una vez, para escribir un cuento o el capítulo de alguna novela, recurrí también al registro periodístico que iba aprendiendo en la escritura de perfiles. Algunas de las mujeres que entrevisté para *Página 12* fueron protagonistas de mi segunda novela: la milonguera, la enfermera del hospi-

tal, la doblajista de películas y telenovelas. Lo dicho, la literatura en su cruce con el periodismo. Un puente, una fusión.

Los conocimientos que se movilizan a partir de las prácticas de lectura y escritura en el Polimodal activan el intercambio interdisciplinario. Desde este punto de vista, los saberes de las distintas materias o espacios curriculares funcionan como llaves que les permiten a los estudiantes abrir la lectura y descifrar un código, el periodístico, que les es ajeno. Hay que poner los conocimientos escolares sobre el banco para desentrañar noticias, artículos de divulgación científica, críticas de cine, reseñas bibliográficas. Un camino que podría transitarse por la mano doble en el sentido de que también la información y las notas de opinión que los alumnos recogen en los periódicos les aportan elementos que enriquecen los materiales de lectura de las diferentes materias. ¿Por qué no pensar que, desde una lectura que los alumnos formulan en los diarios, es posible que revisen los modos en que leen, por ejemplo, la geografía? ¿Cómo medirían algunos acontecimientos históricos si además los dimensionaran en un marco de lectura social y política del presente? ¿Qué sucesos históricos ven los estudiantes, de algún modo, reeditarse en los diarios actuales? El taller, con

* Ciudad cabecera de Almirante Brown, municipio del Conurbano Sur del Gran Buenos Aires [N. de C.].

su práctica intensa de lectura periodística, interpela y explora desde las diferentes realidades construidas por los medios los contenidos de las ciencias naturales y sociales y replantea también el arte y la cultura que ya no serán objetos sólo de estudio sino también de consumo a través de la difusión mediática.

Sin duda, abordar los textos periodísticos desde la lectura primero y desde la escritura después entrena a los estudiantes en relación con ciertas actitudes que el holandés Cees J. Hamelink encuadra dentro de los deberes de un lector de medios: ser crítico, rechazar toda censura, respetar la independencia editorial del periódico, condenar todo estereotipo sexista o racista, buscar fuentes alternativas, exigir suministro plural de información.

Se sabe, no se puede escribir sin leer. Un proyecto de escritura propone también, como consecuencia de sus prácticas, mayor rigurosidad en las lecturas. La escritura exige que, como lectores, atravesemos la superficie del texto para ahondar en las aguas siempre profundas y densas de la construcción. En ese sentido, los alumnos, en tanto escritores, asumen una lectura detectivesca. El escritor Guillermo Saccomanno solía decirnos a los que participábamos de su taller que teníamos que leer la obra de los grandes autores, Chejov, Dostoiewski, Hemingway, etc., tratando de descubrir “(...) dónde pusieron el clavo”. La metáfora tiene su valor si se piensa que la pregunta instala la escritura en la concepción

del oficio. Y como el oficio se aprende de los maestros –los escritores que leemos en este caso, los que admiramos–, los estudiantes, al leer los textos de los distintos autores, empiezan a preguntarse cómo lo hicieron. Los alumnos entienden el texto entonces, también, como un montaje, una articulación que plantea un armado laborioso y artesanal que, por lo mismo, los pone a trabajar en un tejido que tienen que construir con palabras, pero también con silencios y climas. Y es ese quizá el primer aprendizaje de un taller: que un texto es siempre una construcción, un borrador, una versión mejorable. La escritura literaria y periodística en la escuela es abordada desde su precariedad más estricta. Las producciones son siempre palimpsestos y los textos se definen en la paradoja de su realización siempre provisoria. Así, los alumnos conciben sus producciones como lugar de discusión y los textos funcionan desde el momento de su composición como territorios de debate.

No tengo dudas de que armar un programa para estudiantes secundarios es también de algún modo un estricto acto de escritura en el sentido de que plasma una visión del mundo y porta una ideología. Los docentes tenemos que saberlo. Es cierto que cuando lo ponemos en palabras estremece por la responsabilidad con la que nos involucra, pero hay que decirlo: en la suma de las unidades de una planificación de clase puede leerse un modelo ético y también un proyecto de país.

ENSEÑAR A LEER LOS TEXTOS DE ESTUDIO EN LA ESCUELA PRIMARIA

Marta Marin *

Para restituir a los alumnos las habilidades en el ejercicio de comprender y producir textos académicos será necesario desarrollar en ellos las capacidades de discernir entre diferentes lecturas, de aprehender y de generar conceptos.

* Licenciada y profesora en Letras, UBA, especializada en Lingüística. Profesora asociada e investigadora de la UBA. Docente del Posgrado en Constructivismo y Educación, y de la Maestría en Cognitivismo y Educación, Flacso; y de la Cátedra Unesco, Universidad Nacional de Córdoba. Autora de numerosos libros.

En cierta ocasión, estábamos revisando carpetas de trabajo de alumnos de quinto grado, y encontramos que una de las hojas correspondientes al área de Ciencias Sociales contenía lo que parecían ser respuestas a un cuestionario, asombrosamente bien redactadas y con un léxico ajustado. Pero cuando leímos los trabajos de producción de textos en el área de Lengua, de ese mismo alumno, aparecía un enorme desconocimiento del formato y de la organización textual, así como de la sintaxis y uso general del lenguaje. La causa de esa diferencia entre un escrito y otro residía en que para responder el cuestionario de Ciencias Sociales sólo había bastado encontrar en el libro de estudio el fragmento correspondiente y copiarlo como respuesta. Es decir que en esas respuestas que el alumno había escrito en su carpeta no existía ninguna reformulación de lo que había leído, nada que revelara que entre texto y lector se hubiera producido algún tipo de interacción cognitiva; no había ningún indicio de apropiación y transformación del conocimiento.

Este caso es dolorosamente común; este tipo de lectura “extractiva y reproductiva de datos” (Marin y Hall, 2007), en general se repite frecuentemente a lo largo de la vida escolar, y culmina en lo que se conoce como *analfabetismo académico*. Esto es: la carencia de habilidades para interpretar y producir los textos que circulan en los ámbitos académicos. En efecto, las instituciones universitarias y terciarias (los llamados “estudios superiores”) están comprobando desde hace un tiempo que los alumnos tienen serias dificultades para la formulación de ideas por escrito y también constatan las numerosas interpretaciones erróneas de los textos de estudio.¹ Y esto es tan así, que el tema de la *alfabetización académica*² se ha instalado desde hace algunos años en foros, congresos y simposios de Educación, de Lectura y de Lingüística.

El propósito de este trabajo es que los actores de la educación primaria y secundaria también lo consideren como un tema que les atañe. No se trata de que en la escuela primaria y en la secundaria se enseñen a leer los textos universitarios, sino que se trata de que los docentes y los alumnos de esas escuelas tomen conciencia de que *el lenguaje es la materia prima, por así decirlo, del conocimiento. No hay ideas, no hay conceptos sin lenguaje. Y sin trabajo con el lenguaje no hay apropiación de los conocimientos. Pero además, el manejo del lenguaje, la interpretación y la producción de los textos, no se adquiere de una vez y para siempre, sino que es un trabajo constante que debe ser desarrollado continuamente en todas las áreas y niveles*. Por lo tanto, hay muchos conocimientos acerca del funcionamiento del lenguaje en los textos de estudio, de la organización de éstos y de sus “modos de decir” que tendrían que

ir adquiriéndose a lo largo de la escolaridad obligatoria.

Es cierto que cada nivel de educación tiene que formar a sus lectores de acuerdo con las exigencias y las expectativas de ese nivel y que por ende, los estudios superiores no pueden esperar que los niveles anteriores de la educación sean los que den a sus alumnos formación sobre las disciplinas y los géneros académicos superiores. Pero también es cierto que en esos niveles superiores no se debería estar impartiendo conocimientos elementales acerca del uso del lenguaje en los textos de estudio. Es decir que los alumnos ingresantes a la universidad o a los estudios terciarios deberían haber adquirido conocimientos lingüísticos que les sirvieran como herramientas interpretativas.

Los casos como el que se relata al comienzo de este artículo no pueden adjudicarse a la pereza ni a la incompetencia de los maestros, ni mucho menos de los alumnos, sino al hecho de que la escuela supone –en general– que una vez aprendidos los “mecanismos” básicos de la lectura y de la escritura, éstos son suficientes y aplicables a todo tipo de situación y/o texto.

Hay también otra creencia generalizada, y es que la literatura debe ser la lectura principal y privilegiada en la escuela. Correlativamente, esto implica, a su vez, que la lectura de literatura infantil habilita para la interpretación de cualquier otro tipo de texto.

La alfabetización básica no alcanza para leer los textos de estudio

Leer para aprender implica interpretar el sentido de lo que se lee, relacionarlo con otros conocimientos previos –por banales o rudimentarios que estos pudieran parecer– con-

Pocos maestros recibieron formación acerca de que la lectura de temas de ciencias o tecnología tiene rasgos diferentes de la lectura literaria.



trastarlos, comprobar o no contradicciones, producir cambios, confirmaciones o ampliaciones conceptuales, es decir que leer debería producir una transformación del conocimiento y no una mera reproducción. Se trata de desarrollar la capacidad de aprehender y de elaborar conceptos y no solo de extraer datos y mostrarlos como una garantía de conocimiento, porque esa actividad no es significativa desde el punto de vista cognitivo; esto es: no produce cambio conceptual, no se modifican los esquemas conceptuales del sujeto lector, y por lo tanto constituye un pseudo aprendizaje. Lo único que realmente está garantizado por esa forma de leer es el olvido de esos datos, sean estos la definición de triángulo equilátero, la conjugación del pretérito imperfecto del subjuntivo o las fechas de la presidencia de Sarmiento.

A partir de los 9 ó 10 años (oficialmente, pero bien puede ocurrir antes), los alumnos de las escuelas primarias deben comenzar a “estudiar”. Por primera vez el texto de estudio (ya sea en forma de libro o de fotocopias) es obligatorio o por lo menos se hace necesario. Los niños deben leer y estudiar, pero a muy pocos maestros se les ha enseñado, a su vez, que esta es una actividad muy diferente a la de leer textos de literatura infantil, que son aquellos que se suelen leer en el primer ciclo de la escolaridad, cuando se empiezan a desarrollar las habilidades de leer y de escribir.

Poquísimos maestros han recibido formación acerca de que la lectura para aprender temas de ciencias o de tecnología tiene rasgos que la diferencian de la lectura literaria. Menos aún se muestra que los textos de estudio tienen características particulares que lo diferencian de la lectura literaria y de la lectura periodística. Es necesario tomar conciencia de que leer los textos de estudio implica una actitud diferente, involucra procedimientos cognitivos que no se realizan automáticamente a partir de lo que se llama alfabetización inicial, ni tampoco a partir de la lectura de narrativa para niños, sino que requieren un aprendizaje específico. Y una de las razones es que los textos de estudio ofrecen dificultades sintácticas, léxicas y retóricas que les son propias, que no suelen aparecer en otros tipos de texto.

Consideramos que esa alfabetización académica debería comenzar lo más tempranamente posible, para evitar que la lectura reproductiva de datos destinados a ser olvidados forme parte del currículum oculto y que, correlativamente, se desconozca el pensamiento conceptual.

La literatura infantil no basta

Quisiéramos pedir especial atención al hecho de que no estamos tratando de suprimir la lectura de la literatura en la escuela, ni mucho menos. Solo queremos señalar su insuficiencia para la alfabetización académica.

En general, se supone que la lectura literaria desarrolla el conocimiento de la lengua escrita,³ la creatividad, el pensamiento lateral, la riqueza intelectual de todo tipo a partir de la actividad interpretativa de los textos. Sin embargo, no siempre la lectura literaria que se practica en las escuelas favorece la actividad interpretativa, y no siempre se promueve el pensamiento inferencial y la respuesta afectiva y estética a lo literario. Por el contrario, es bastante habitual que se trate el texto literario con una actitud “eferente”.⁴ Interrogar, por ejemplo, acerca del nombre de los personajes o solicitar que se enumeren acontecimientos del relato leído remite más a la extracción de datos que a la “lectura estética”. Del mismo modo habría que preguntarse si el análisis estructural de los textos –que constituye la práctica escolar más usual con éstos– permite formar un lector que encuentre en el texto literario experiencias vicarias, la posibilidad de experimentar con las emociones y/o con el lenguaje, o de vivir en un mundo “otro”, diferente de su cotidianeidad.⁵

Tratada como un objeto de disección del cual hay que recordar definiciones (en especial las de géneros que no son frecuentados fuera de la escuela, por ejemplo la definición de leyenda, tan cara a algunos libros de texto y a algunos maestros) que se hacen copiar y memorizar, o relatar argumentos o contabilizar personajes o metáforas, la literatura no cumple, en la prácti-

ca, la función que los teóricos imaginan. Pero, por otra parte, aun si esto ocurre, su lectura no prepara para la lectura de otros textos, la que tiene características muy distintas.

El rol de los textos en la interacción texto-lector

En los medios educativos se suele repetir que la lectura es una interacción entre texto y lector. Sin embargo, no es más que una fórmula, porque al mismo tiempo en el discurso social se naturaliza que la única responsabilidad por el hecho de no comprender o por hacer interpretaciones poco ajustadas es del lector. Nos referimos a frases como: “los chicos no entienden lo que leen”; “no entienden ni las consignas”; “los alumnos hablan otro idioma”, que son habituales en el ámbito educativo sin que se advierta la flagrante contradicción entre lo que dice la teoría y lo que está instituido como creencia. Por lo tanto, muy pocos maestros y profesores –de cualquier área o nivel– actúan reconociendo la responsabilidad de los textos en las dificultades de lectura. Parecería, más bien, que se actúa como si el texto tuviera un sentido evidente y transparente al alcance del “buen lector”. Por el contrario, los textos no son entidades transparentes, sino que son pasibles de interpretaciones diversas y también presentan mayores o menores obstáculos para la comprensión. Obstáculos que, además, varían para los diferentes lectores.

Los textos no son entidades transparentes,

sino que son pasibles de interpretaciones diversas

y presentan obstáculos para la comprensión.



Ahora bien, esos obstáculos no solo varían para cada lector, sino que también lo hacen según los tipos de texto. Por ejemplo, es más sencillo leer narraciones que explicaciones o descripciones, porque el relato está culturalmente inscripto y las “instrucciones” que la narración ofrece a sus lectores son mejor conocidas por los niños que las “instrucciones” propias de la explicación.⁶ Es fácil comprobar que la mayor parte de los textos literarios que circulan en las aulas son relatos o narraciones, de modo que lo anecdótico es central en la lectura que propone la escuela. Pero, a su vez, como se desconoce que la lectura de lo anecdótico es sumamente diferente de la de los textos que comunican conocimientos, donde prevalece lo explicativo y descriptivo, no se instruye a los alumnos para interpretar estos últimos. Así, raramente se ha preparado a los maestros para que adviertan estos aspectos de la lectura escolar y para que trabajen sobre ellos en el aula.

La ambigüedad, la polisemia, la subjetividad, la actitud emocional, son características de los textos literarios y, en el caso de la literatura que se lee en las escuelas, el predominio de lo anecdótico. El procesamiento de estos aspectos constituyentes de lo literario, y la frecuentación constante de estos textos, no asegura de ningún modo la interpretación de los textos de estudio. Esto se debe a que el discurso académico se caracteriza por no referirse a entidades humanas y concretas, sino a abstracciones o a objetos que reciben un tratamiento teórico; los enunciados buscan la impersonalidad, lo que acentúa la abstracción, y se utilizan términos específicos que frecuentemente no están nombrados por una sola palabra sino por construcciones complejas.

Estrategias habituales con los textos de estudio

Estas diferencias son tan poco reconocidas que los cuestionarios de comprensión de los textos de estudio están centrados en los *contenidos* y, en general, no enseñan a los lectores a descubrir las claves lingüísticas para comprender mejor. Por ejemplo, cuando se pregunta: “¿Cuál es causa de X?”, se pregunta por el resultado de la actividad interpretativa, en lugar de guiar ésta para conducir a ese resultado. Siguiendo con este ejemplo, una buena guía para arribar a ese resultado consistiría en hacer que los lectores descubran las relaciones causa-consecuencia que aparecen en el texto y que frecuentemente están poco explicitadas o yacen ocultas bajo verbos como “provocar”, “permitir”, etc., cuyo peso en el desarrollo lógico de un texto la mayoría de las veces no se advierte.

Sin embargo, no siempre enseñar a leer los textos de estudio se deja de lado. Existen numerosos casos en los cuales esto se hace, pero no podemos menos que observar que esas prácticas tienen falencias:

- en primer lugar, no es un trabajo sistemático y metódico que se realice como herramienta de aprendizaje en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales;
- generalmente la lectura de estos textos es una unidad temática del área de Lengua, que no tiene continuidad y desarrollo sostenido ni durante el año ni en las otras áreas;
- los maestros especializados en dichas áreas y los profesores secundarios que no son de Lengua no reparan en que el lenguaje y el modo en que están formulados los conceptos son cruciales para la adquisición de los conocimientos;

- los libros de Lengua y los especialistas en lectura que propician este tratamiento mantienen estrategias estructurales⁷ y léxicas que consideramos insuficientes porque no atienden a esos modos de formulación de los conceptos y a la complejidad de la terminología científica y técnica.
- para evitar las lecturas extractivas: leer textos de estudio en clase como parte del aprendizaje de cada una de las áreas; propiciar la interpretación, las inferencias, la construcción de relaciones, durante la lectura de textos de estudio; evitar los cuestionarios *de contenido* y reemplazarlos por cuestionarios *de proceso*, que enseñen a leer; cuando se hagan las necesarias preguntas de contenido, evitar las que se puedan responder copiando enunciados del libro.

¿Qué hacer?

Un panorama tan complejo como el que acabamos de describir atiende a causas muy diversas; del mismo modo, habría que desarrollar diferentes acciones para encontrar vías de reparación. En ese sentido nos permitimos sugerir algunas, tales como:

- equilibrar los géneros y tipos textuales que se trabajan en la escuela. Los textos científicos y técnicos no deberían constituir una excepción en la planificación de las actividades, porque con ellos también se aprende a manejar el lenguaje;⁸
- introducir la lectura de textos no literarios y que se podrían considerar *periféricos* a la lectura literaria: biografías, reseñas, descripción de contextos sociohistóricos, etcétera;

Pero la más importante, a nuestro juicio, es crear situaciones de preparación para maestros y profesores de todas las áreas. El propósito es que adopten la lectura y escritura como herramienta de aprendizaje y que conozcan los obstáculos lingüístico (Marin y Hall, 2003) que los lectores pueden encontrar en los textos. Esos obstáculos son totalmente diferentes de los conocimientos del tema y van más allá de conocer el significado de las palabras. En general provienen de la retórica académica y están tan naturalizados para los lectores expertos que no suelen reparar en ellos, y entonces no pueden enseñar a sus alumnos a solucionarlos. 

Notas

- ¹ Cfr. “Napoleón era negro y la economía estaba triste”, en www.martamarin.com.ar.
- ² Término acuñado en los ámbitos universitarios anglosajones, en particular por Lea y Street (1998). El *Modelo de alfabetización académica* se basa en el concepto de que no es posible desarrollar una *escritura* académica eficaz si no se conocen las actividades, los temas, los propósitos, y los puntos polémicos, el interdiscurso en suma, de una comunidad disciplinar, la que siempre es una comunidad discursiva.
- ³ “La actividad más influyente en el proceso de adquisición de la lengua escrita es haber escuchado cuentos en la primera infancia” (Colomer, 1995).
- ⁴ Término acuñado por Roseblatt (1996) para referirse a la actitud lectora de obtener datos de un texto (*ex – fero*: llevar hacia afuera), por oposición a la que denomina “estética”, que es la actitud afectiva ante el texto.

- ⁵ “Nuestra experiencia de la vida nos resulta comprensible a nosotros mismos y a los demás únicamente a través de los sistemas simbólicos de interpretación usados en nuestra cultura” (Colomer, 1995).
- ⁶ “La adquisición del esquema narrativo se produce entre los 4 y 5 años. El dominio de la estructura ‘un personaje al que le pasan cosas’ es predominante a los 5 y conduce a la del tipo introducción-nudo-desenlace” (Colomer, 1995).
- ⁷ Procedimientos que se aplican a los textos a fin de desentrañar su organización, como identificar y distinguir definiciones, ejemplos, argumentos, descripciones, etcétera. Son sumamente útiles, pero no suficientes.
- ⁸ En la escuela “San Ignacio”, de Tandil, provincia de Buenos Aires, bajo la dirección de Marta Mainieri, se enseña a los chicos de primer grado a leer y a escribir por medio de textos científicos y técnicos. Dentro de proyectos globales, investigan acerca de las hormigas o de las piedras. Así aprenden a escribir para consignar sus hallazgos y a consultar libros para aprender más.

Bibliografía

- Crème, P. y M. R. Lea, *Escribir en la Universidad*. Barcelona, Gedisa, 2003.
- Colomer, Teresa, “La adquisición de la competencia literaria”, en *La educación literaria. Textos*, n° 4. Madrid, 1995.
- — —, “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”, en *Lectura y Vida*, año 23, n° 1, 2002.
- Gutiérrez Rodilla, Bertha, *El lenguaje de las ciencias*. Madrid, Gredos, 2005.
- Marin, Marta y Beatriz Hall, “Los puntos críticos de incompreensión de la lectura en los textos de estudio”, en *Lectura y Vida*. s/d., marzo 2003.
- Marin Marta y Beatriz Hall, *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires, Eudeba, 2007.
- Marin, Marta, “Alfabetización académica temprana” en *Lectura y Vida*, n° 4, diciembre 2006.
- Rosenblatt, Louise M., “La teoría transaccional de la lectura y la escritura”, en *Textos en Contexto 1: los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura, *Lectura y Vida*, s/d., 1996.
- Tolchinsky, Liliana y Rosa Simó, *Escribir y leer a través del currículo*. Barcelona, Universidad de Barcelona, 2001.
- Vallejos Llobet, Patricia (comp.), *El discurso científico pedagógico*. Bahía Blanca, Universidad del Sur, 2004.

LOS DICCIONARIOS. ORIGEN Y PRODUCCIÓN

Federico Plager *

Los diccionarios contribuyen a fijar creencias y actitudes lingüísticas. El autor del artículo sostiene que este hecho no tiene que pasar desapercibido para la planificación crítica de los aprendizajes en la educación formal.

* Licenciado en Letras.
Docente de Lingüística, UBA.
Realizó estudios de maestría en Lexicografía y en Análisis del Discurso. Llevó a cabo proyectos lexicográficos para editoriales e instituciones argentinas y españolas.
Actualmente participa de un proyecto para la redacción de un diccionario del español de la Argentina.

Muchas personas que forman parte de nuestra cultura letrada usan diccionarios con frecuencia. La mayoría de ellas suscribiría seguramente las siguientes afirmaciones: (a) los diccionarios son objetos tan conocidos que no hay muchas cosas relevantes para decir sobre ellos; (b) se los consulta ocasionalmente para obtener informaciones puntuales; (c) la información que dan garantiza una cierta veracidad que los convierte en jueces válidos en situaciones de disputa lingüística (por ejemplo, juicios o juegos); (d) es un recurso válido empezar un texto argumentativo citando de un diccionario la definición de la palabra que designa el objeto sobre el que se va a argumentar.

Parecen afirmaciones triviales. Sin embargo, es posible pensarlas como manifestación de un conjunto de ideas que tienen que ver con: (1) el rol de los *diccionarios en tanto manifestaciones de una práctica discursiva* (Kristeva, 1981); y (2) *concepciones populares acerca del lenguaje* (Halliday, 2003, 92-115). Se propondrá que este conjunto de ideas es relevante en aspectos de la socialización de

las personas vinculados con la *educación formal*, lo que permite pensar que los diccionarios deberían ser considerados conscientemente como herramientas en ese proceso.

Una breve tipología

Puede ser útil esbozar una tipología simplificada de los diccionarios desde el punto de vista de la lexicografía, para poner en tela de juicio a la afirmación (a).

Distinguiamos diccionarios de la lengua (o simplemente diccionarios) y enciclopedias. Los diccionarios pretenden dar informaciones sobre las *palabras*, en tanto unidades de la lengua. Las enciclopedias informan sobre objetos del mundo. Si bien comparten, a veces, el modo alfabético de ordenamiento, sus objetivos y la información que proveen son diferentes. Los diccionarios enciclopédicos constituyen un cruce: suelen ser diccionarios de la lengua a los que se les anexa una parte enciclopédica, constituida sobre todo por nombres propios.

Entre los diccionarios, los hay monolingües, y bi o plurilingües. Los primeros informan sobre *palabras* de una lengua que se usa simultáneamente como vehículo de transmisión de esa información. Los bilingües o plurilingües informan sobre *palabras* de dos o más lenguas, generalmente en términos de equivalencias.

El enfoque de un diccionario puede ser sincrónico o diacrónico, según considere los elementos léxicos en un determinado estado de lengua o poniendo en contacto diferentes estados (diccionarios históricos y etimológicos). También puede ser descriptivo o prescriptivo, según se limite a registrar los valores de las *palabras* usadas en una comunidad o prescriba usos considerados “correctos” o aceptables (en general por razones extralingüísticas).

Los diccionarios pueden ser, además, integrales o diferenciales. Los primeros no se imponen restricciones en cuanto a la parcela léxica a describir. Los diferenciales, en cambio, solo describen elementos que no formen parte de un conjunto tomado como contraste. Así, por ejemplo, un diccionario de argentinismos es diferencial, se limitará a registrar elementos léxicos utilizados en la Argentina que no se usen en otra variedad del español empleada como contraste. Aunque se suela hablar de “español general”, en la práctica es con la variante peninsular con la que se opera esta contrastividad, lo cual no carece de implicaciones.¹

Un divorcio práctico

Hecha esta breve tipología se pueden poner en cuestión las afirmaciones (a) y (d).

Si un diccionario (por regla general: monolingüe, sincrónico y descriptivo) se define por informar acerca de elementos del léxico de una lengua, muchos libros que se proponen como tales en su título (del cine, de la literatura, etc.) proporcionan en realidad información de tipo enciclopédico y no son estrictamente diccionarios.

Pero además, un diccionario informa sobre elementos léxicos abstractos, en tanto forman parte del sistema de una lengua en el interior de la cual se definen, no abre juicio sobre la realidad o la veracidad de lo referido por ese elemento. Los diccionarios no se proponen decir nada acerca de los objetos del mundo que son designados por las palabras que definen.

De modo que la afirmación (d) –que refleja la práctica habitual de muchísimos textos que parten de una definición de diccionario para buscar conclusiones acerca de objetos y no

de *palabras*– implica una interpretación de la información provista por un diccionario, divorciada con respecto a lo que un diccionario pretende transmitir.

Esto suele llevar a confusiones. Muchas veces los diccionarios proporcionan información que resulta contrafáctica si se la considera en relación con los referentes de las palabras y no con las palabras mismas. Esto es habitual en las palabras provenientes de terminologías científicas que adquieren un significado diferente al integrarse en la lengua general. Muchas veces ese significado no se condice con la realidad extralingüística del objeto designado. Lo mismo sucede con elementos que se refieren a grupos o hechos humanos y que tienen un significado ideológicamente marcado que no presenta asidero en la realidad de esos grupos o hechos. Es habitual incluso que un diccionario registre acepciones contradictorias de una misma palabra en tanto ambas se documenten como “significados de lengua”. Un ejemplo curioso en nuestro país es la palabra “gauchada”, que ha sido registrada simultáneamente con significados contradictorios a partir de la valoración positiva o negativa de la figura del gaucho que proyectos políticos diferentes le asignaron en cierto momento de la historia argentina.

En definitiva, los usuarios hacen a veces a los diccionarios preguntas que estos no se proponen responder.

Un género discursivo

La elaboración de protocolos o reflexiones teóricas que guíen la redacción de diccionarios casi no se desarrolló antes de 1955.

Desde entonces, estas reflexiones abordaron temas tales como el tipo discursivo encarnado

en el diccionario y los niveles de uso meta-lingüístico que implica. Además intentaron aplicar a su redacción ideas propias de la lingüística estructural de la primera mitad del siglo xx, como un intento de dar rigor a una práctica cuyos métodos habían sido elaborados asistemáticamente.

Sin embargo, las nuevas metodologías no presentan grandes diferencias con respecto a las tradicionales. En lo fundamental, lo que se hace es relevar textos a partir de los cuales se busca determinar los valores semánticos de las *palabras* según los contextos en que aparecen. Las definiciones intentan limitarse, siempre que sea posible, a dar una mínima cantidad de rasgos de significado: los compartidos por las *palabras* que pertenecen a un mismo campo léxico y los que sirven para distinguir unas de otras. En general, los diccionarios actuales enfatizan su carácter descriptivo: no pretenden normatizar ni juzgar los usos lingüísticos que registran. Desde aproximadamente 1980, el panorama lexicográfico se relaciona con los desarrollos de la lingüística de corpus. Se trabaja a partir de la explotación de grandes cantidades de textos en formato electrónico que contienen millones de formas lingüísticas asociadas con informaciones gramaticales. Los recursos informáticos permiten una explotación compleja de estos datos en la que se basa el desarrollo de productos lexicográficos actuales.²

Pero los diccionarios nacieron mucho antes de cualquier teoría sobre cómo hacerlos.³ Se derivan de glosas auxiliares a la comprensión de textos escritos. Si la escritura es una invención tecnológica que permitió atesorar bienes simbólicos considerados socialmente relevantes, las glosas, los conjuntos de glosas, y finalmente los glosarios y los dicciona-

Un diccionario puede registrar acepciones

contradictorias de una palabra en tanto ambas se

documenten como “significados de lengua”.



rios constituyeron su propia historia como utensilios auxiliares a esa tecnología. Y en esa historia se forjaron como *género discursivo con sus condiciones propias de producción, circulación y recepción*. Con el desarrollo de la industria editorial, a partir fundamentalmente del siglo XIX, se convirtieron en productos que, al valor simbólico propio de un tipo de discurso, sumaron un valor económico susceptible incluso de disputas sobre derechos.⁴

Es seguramente por eso que, como productos, los diccionarios responden a expectativas *de mercado* basadas en una tradición que hace que entre sus contenidos incluyan algunos que desde un punto de vista teórico se rechazarían: todos contienen elementos léxicos entre sus lemas (letras, preposiciones o conjunciones de valor sintáctico); algunos no incluyen elementos claramente léxicos (locuciones); todos incluyen palabras de nomenclaturas científicas o de taxonomías populares que no son parte del léxico estructurado lingüísticamente en una lengua (Coseriu, 1977).

Las condiciones de recepción del diccionario

El tratamiento sobre el modo en que se recibe la información de los diccionarios retoma la afirmación (b) del primer párrafo.

En la consideración social, el diccionario funciona discursivamente como depositario

o portador de una verdad lingüística, resultado de un largo proceso de acumulación de valores simbólicos de tipo lingüístico que una comunidad ha acopiado a lo largo de los años (Lara, 1997).

Pero sabemos que las comunidades no son homogéneas. Desde una perspectiva sociolingüística podemos pensar esta heterogeneidad con ayuda de la noción de variedad, definida como un conjunto de variantes lingüísticas de similar distribución geográfica o social (Hudson, 1982). En cualquier comunidad conviven entonces una gran cantidad de variedades asociadas a distintos grupos de personas. Algunas atraviesan un proceso de estandarización que las pone en condiciones de ser parte de prácticas institucionalizadas tales como la administración pública o la educación formal. En toda comunidad, la variedad estandarizada goza de privilegios en detrimento de otras con las que convive y compite. Es un hecho que la consideración social que reciben muchas personas es altamente sensible a la variedad lingüística con la que se las relaciona primariamente.

Una famosa definición de comunidad lingüística se basó en valores que los hablantes comparten para juzgar positiva o negativamente a los elementos lingüísticos de las variedades (Labov, 1978). Estos valores parecen ser en buena medida independientes de la posición de la persona que los utiliza. Nume-

rosas experiencias empíricas reflejan casos en los que un individuo adhiere con fervor a un criterio que asigna un valor negativo a sus propios usos lingüísticos.

La conexión entre estas definiciones y el modo en que se recibe el discurso del diccionario es obvia.

Los diccionarios funcionan, aun a su pesar, como elementos coadyuvantes a la fijación de una cierta variedad como estándar y de ciertas creencias acerca de la “verdad”, la “bondad” o la “corrección” de algunas formas lingüísticas en detrimento de otras. Esto moviliza también las valoraciones ideológicas que inevitablemente aparecen en cualquier texto y que, aunque busquen una neutralidad y se amparen prácticas meramente descriptivas, todos los diccionarios poseen.

Una conclusión provisional

El dominio de diferentes variedades lingüísticas en distintos contextos situacionales es parte importante del desarrollo de la identidad individual y colectiva de una persona; en otros términos, de su socialización (Bernstein, 1971, 1973). Es evidente que la escolarización y el tránsito por la educación formal son una parte de ese proceso (Halliday, 1998, 17-19).

Lo expuesto parece dar razones a la idea de que la planificación sobre los aprendizajes y el dominio de las variedades requeridos por la educación formal no deberían ignorar a los

diccionarios como herramientas que contribuyen a fijar creencias y actitudes lingüísticas que son relevantes para lograr ese dominio.

No toda herramienta da lo mismo. Por mencionar solo un aspecto, casi la totalidad de los diccionarios usados hoy en educación están escritos en España y consideran marginalmente o ignoran buena parte de los usos lingüísticos de nuestra comunidad. No existe aún un diccionario léxico, sincrónico, descriptivo e integral del español de la Argentina, de cierta envergadura.

En función de todo esto, sería interesante que la educación formal en lengua materna, que busca permitir el dominio de variedades funcionales valoradas como relevantes a quienes la transitan, considere al diccionario como una herramienta. Pero esa herramienta tiene que ser adecuada para lograr los objetivos fijados en función de las particularidades de una comunidad. Las condiciones de su funcionamiento discursivo serán entonces un factor a tomar en cuenta con respecto a los diccionarios. Brindar información a los usuarios de esa herramienta sobre los límites de las respuestas que pueden obtener de ella será otro punto central.

Resumidamente, se trata de afirmar que una actitud crítica y las condiciones que la hagan posible son deseables también en relación con el diccionario y con las prácticas sociales y educativas con él relacionadas. 

Notas

- ¹ En realidad, nociones tales “español general” o “español de la Argentina” son solo formas vagas y preteóricas, no existe un objeto rigurosamente definido que responda a tales caracterizaciones.
- ² En www.rae.es, se pueden consultar el CREA y el CORDE dos *corpora* del español (uno sincrónico y otro diacrónico) que reúnen más de 300 millones de formas.

- ³ El primer diccionario realmente monolingüe de cierta envergadura del español es el de Sebastián de Covarrubias (1611).
- ⁴ Fueron frecuentes los juicios referidos a derechos de impresión de diccionarios del español en Europa en el siglo XIX.

Bibliografía

- Bernstein, B., (1971-1973) *Class, Codes and Control*. Londres, Routledge & Kegan Paul. Vol. I, 1971; Vol. II, 1973.
- Coseriu, Eugenio, “Introducción al estudio estructural del léxico”, en *Principios de semántica estructural*. Madrid, Gredos, 1977.
- Kristeva, Julia, *Semiótica*. Madrid, Fundamentos, 1981.
- Halliday, Michel, *On Language and Linguistics* (editado por J. Webster). Londres, Continuum, 2003.
- — —, *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Hudson, R. A., *La sociolingüística*. Madrid, Anagrama, 1982.
- Labov, W., *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press y Oxford, Blackwell, 1978.
- Lara, Luis Fernando, *Teoría del diccionario monolingüe*. México, El Colegio de México, 1997.

HABLAR EN CLASE: HABLA EL DOCENTE, HABLA EL ALUMNO

Fernando Avendaño *

Los alumnos inician su escolaridad con apropiación oral de la lengua en su uso coloquial. En este sentido, aquí se propone que la escuela desarrolle una capacidad crítica frente a la palabra que denote discriminación y manipulación.

* Profesor en Letras y profesor especializado en Educación de Adultos. Profesor e investigador en el Departamento de Formación Docente de la UNR y en institutos de formación docente. Autor de libros de didáctica de las Ciencias del Lenguaje y manuales de Lengua y Literatura para la Educación Primaria y Secundaria.

La comunicación oral es uno de los ejes de la vida social de toda comunidad. Todo tipo de intercambios se vehiculiza por esta vía. Por lo tanto, se constituye como un comportamiento generalizado e insustituible para la supervivencia y para el desarrollo de la sociedad.

La oralidad conforma una actividad permanente que oscila entre las comunicaciones cotidianas más inmediatas, espontáneas e informales (saludos, despedidas, agradecimientos, presentaciones) y otro tipo de intercambios más elaborados en cuanto a su contenido, más formales y planificados (conferencias, entrevistas, debates). Su configuración es básicamente heterogénea: se manifiesta en variaciones geográficas (variedades diatópicas); socioculturales (variedades diastráticas); situacionales o registros (variedades diafásicas), y debido al discurrir de los años (variedades diacrónicas) que forman la realidad múltiple y flexible del idioma; de ahí su gran riqueza.

Un hablante competente:



[...] maneja habitualmente una variedad histórica (la variedad contemporánea), una o dos variedades dialectales (su propio dialecto como “dialecto materno” y tras la escolarización el dialecto “estándar”), una variedad propia de su estrato social o cultural [...] y varios registros (al menos, los registros familiar, coloquial y formal). La situación comunicativa en sí, más todos los conocimientos de los hablantes constituidos por lo que saben, lo que creen saber y lo que suponen que saben, a los que se agregan el interlocutor y los propios enunciados que componen la comunicación, constituyen el contexto de habla (Hospitálé, 2000).

Nuestros alumnos, quienes han crecido en un medio lingüístico determinado, inician su escolaridad con apropiación oral de la lengua pero, fundamentalmente, en su uso coloquial y familiar.

La escuela, entonces, deberá profundizar esos usos e incorporar la *lengua estándar*, que permitirá paulatinamente a los alumnos acceder a registros más formales de la oralidad. El término lengua estándar:

[...] alude a la idea de modelo, de tipo, pero también hace referencia a lo que se considera normal, a lo que está generalizado. Para muchos lingüistas, especialmente sociolingüistas, la designación lengua estándar tiene el sentido, coherente con el primero de la lengua común, de variante de prestigio usada por una comunidad de habla, que trasciende las diferencias geográficas y provee una modalidad unificada que puede ser usada por los medios de comunicación y por la escuela (Alba Ovalle, 2001).

En consecuencia: sin dejar de reconocer las variedades lingüísticas, la escuela deberá proponer

múltiples situaciones que requieran el uso de las mismas pero, fundamentalmente, de la lengua estándar, lo que permitirá a los alumnos ampliar sus posibilidades de comunicación y comprensión. Sin embargo, no ocurre siempre así.

El conocimiento formal del sistema de la lengua y la corrección normativa de los usos ilegítimos de los alumnos y de las alumnas ocupan un tiempo casi absoluto en nuestras aulas en detrimento de una enseñanza orientada a la adquisición de las estrategias discursivas que nos permiten saber qué decir a quién y qué callar, cuándo y cómo decirlo, cómo otorgar coherencia o textura a los textos que construimos y cómo adecuarlos a las diversas situaciones comunicativas en las que intervenimos en nuestra vida cotidiana. Y pese a que el habla, tan cotidiana, tan diversa, tan espontánea o tan regulada, está como el oxígeno y el nitrógeno en el aire que respiramos y en casi todos nuestros juegos de lenguaje (Lomas, 1994, 15).

De ahí que se haga necesario recuperar la palabra oral en la clase de Lengua y en los otros espacios curriculares. Porque si bien es cierto que todos sin excepción poseemos esa capacidad innata para adquirir y aprender las reglas del lenguaje, por estar inmersos en una sociedad hablante, no es menos cierto que somos desiguales en el uso pues no todos alcanzamos similar grado de dominio de palabras, estructuras y procedimientos para comunicarnos adecuadamente en distintas situaciones y con diferentes interlocutores.

Necesitamos una mayor democratización en las relaciones sociales, favorecer la desalienación expresiva de los alumnos y desarrollar una conciencia crítica frente a la palabra que denota discriminación y manipulación.

Debido a lo que hemos dicho, la lengua oral tiene que recibir tratamiento en todos los niveles y los ciclos del sistema educativo.

Si el propósito final que se persigue es que los estudiantes se transformen en escuchas activos y críticos de los mensajes orales de circulación social y hablantes capaces de adecuar las variedades de la lengua oral a las circunstancias de comunicación, la institución educativa necesita dar oportunidades para:

1. Participar en situaciones de intercambio oral donde resulte necesario exponer, argumentar, explicar, formular, solicitar, demandar, debatir, etc., con pares y adultos sobre los diferentes contenidos curriculares y otros temas de la vida escolar y/o extraescolar.
2. Producir textos orales con diversos propósitos y reflexionar sobre los distintos tipos de normas y de registros según la situación comunicativa o contextos, estableciendo relaciones entre los diferentes aspectos organizativos del lenguaje oral y las circunstancias en las que se emplea.
3. Reflexionar sobre el significado sociocultural del lenguaje manifestado en costumbres, ritos, ceremonias, instituciones, opinión pública, sobre su función determinada - informar, recrear, persuadir, agradecer - y sobre su forma (gramática y vocabulario) en diversas situaciones comunicativas.
4. Observar, reflexionar y apreciar las diversas variedades lingüísticas como formas diferentes y no deficitarias del lenguaje, en los medios de comunicación, los ámbitos de trabajo y recreación, la familia, el vecindario, otras comunidades. Producir textos orales en la variedad dialectal de origen, sexo, edad y estrato social del hablante, reflexionando su adecuación a la circunstancia comunicativa, evaluando la necesidad o no de

realizar modificaciones en los planos semánticos, morfosintácticos y fónicos (Bianchi Bustos, 2005).

Lo que se pide es que se potencie el uso de la lengua oral y la reflexión sobre ese uso. Para ello la comprensión y la producción de discursos orales que propiciemos deberían estar enmarcadas en situaciones reales o verosímiles de comunicación, globales, que otorguen sentido a la reflexión de las unidades menores.

Cuando nos referimos a situaciones globales de comunicación, reales o verosímiles, queremos decir que las mismas forman parte de la construcción y la modificación de las relaciones sociales establecidas en diferentes ámbitos (la escuela, la familia, el uso del tiempo libre, el trabajo, etc.). Esto hace que procuremos comprender el sentido de las diferentes actividades comunicativas, sus propósitos, sus contenidos, su estructura, para dar cuenta del tipo de interacciones comunicativas que ocurren en cada una de ellas y el tipo de discurso que se genera.

En efecto, la mejora de las destrezas de comunicación oral requiere un esfuerzo en la planificación. No parece suficiente diseñar situaciones en las que niñas y niños puedan expresarse. Es preciso, además, fijar objetivos y contenidos claros y graduados que abarquen todos los aspectos implicados en la mejora de la comunicación oral y una reflexión a fondo sobre cómo vincularlos con las necesidades reales de comunicación de los alumnos (Miret, 1993, 58).

Ese marco de referencia que propone Miret lo desarrolla Amparo Tusón (1994) con extraordinaria pertinencia. Ella plantea que la reflexión debe comenzar abordando el análisis de los hechos comunicativos que ocurren

Las situaciones globales de comunicación, reales

o inverosímiles, forman parte de la construcción

de las relaciones sociales establecidas.



en el aula. Por lo que el aula ha de concebirse como un lugar donde se *habla*. En ese contexto, las unidades de análisis serán los eventos comunicativos que se van sucediendo en la cotidianidad: exposición de un tema, preguntas sobre un tema, organización de una actividad, desarrollo de la actividad, trabajo en grupos, puesta en común, etcétera.

Pero no solo habremos de ocuparnos de los usos orales en clase. El tratamiento de la oralidad en el área de Lengua ha de basarse en otros pilares fundamentales: la observación de los usos orales que tienen lugar en los distintos entornos de la comunidad, en los medios de comunicación, entre otros.

La profesora Nussbaum (1994) propone que para dar cumplimiento efectivo a estas acciones debería disponerse en la escuela de un banco de material auditivo y audiovisual, que denomina “sonoteca”, constituido por todo tipo de materiales auténticos.

Ella [Nussbaum] sostiene que con varios grabadores y videocámaras comunes es posible registrar los usos orales en el aula, en el contexto próximo y en los medios de comunicación. Por supuesto, habrá que disponer de reproductoras de video para analizar los materiales filmados.

Los documentos de los medios de comunicación –radio y televisión– pueden obtenerse sin dificultad si los docentes y los alumnos se hacen responsables de su recolección. Habría que contar con los textos más formalizados y

previsibles en cuanto a contenido y desarrollo (un noticiero, por ejemplo) hasta con los más espontáneos (un *reality show*). La comparación de unos y otros permitirá, entre otras cosas, mostrar la importancia de los aspectos no verbales en la comunicación.

La grabación de distintos tipos de conversaciones telefónicas y de mensajes dejados en contestadores automáticos serviría para plantear numerosas actividades, tales como el estudio de los rituales de inicio y final, formas para abordar el tema, formas lingüísticas y paralingüísticas de la modalización (uso del condicional, entonación, etc.). La comparación de conversaciones telefónicas y conversaciones cara a cara puede también ilustrar la importancia de los recursos no verbales en la interacción, así como las estrategias para suplir la ausencia de contexto compartido.

Los materiales orales del entorno, tales como breves intercambios verbales en los negocios, en las oficinas públicas, en clubes, bares y discos, en la familia o entre amigos resultan muy motivadores para tratar estos temas con los alumnos.

Los materiales del ámbito escolar, grabados en las interacciones en el aula, en los patios, en el comedor o en la cantina, registrarán los distintos momentos de la vida cotidiana en la institución y sus formas organizativas (trabajo colectivo, en grupo, en parejas, conversaciones espontáneas, preparación de lecciones), así como diferentes tipos de texto según los

participantes y las normas de interacción (monologal, en las exposiciones de profesores o alumnos; dialogal, en el trabajo de parejas o en las actividades de pregunta-respuesta; polilogal, en los debates y discusiones, en el trabajo de grupo, por ejemplo).

Se deduce de las afirmaciones anteriores que el lenguaje asume un carácter “transversal” –atraviesa todos los espacios curriculares– por lo que el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos es responsabilidad de todos los docentes, independientemente de las asignaturas que enseñen. “Todos los profesores son profesores de lengua y deben reflexionar y hacer reflexionar sobre el tipo de lengua que usan en clase y sobre la que exigen a los alumnos” (Lugarini, 1995, 46).

Por consiguiente, los docentes –y no solo los de Lengua– habrán de diseñar estrategias de intervención que procuren:

- “Promover la capacidad de reflexión sobre el lenguaje como una forma de actuación social y dejar de lado la tendencia prescriptiva que consiste en decir al alumno lo que es correcto y lo que no lo es, para mostrarle lo que es adecuado y lo que no lo es según el contexto de comunicación” (Rodríguez, 1995, 26);
- proveer modelos adecuados del uso del registro formal en el aula;
- permitir frecuentaciones de los alumnos ante distintas situaciones de habla formal: conferencias, coloquios, foros, debates, asambleas, exposiciones, etcétera;

- reflexionar sobre los variados recursos que ofrecen las distintas variedades lingüísticas para alcanzar diferentes propósitos comunicativos.

La planificación del trabajo en el aula con la lengua oral para cumplir con esos propósitos podría pensarse a partir de cuatro perspectivas (Barragán, 2005).

- Hablar para regular la vida social escolar y extraescolar, lo que implica aprender a participar en distintos eventos comunicativos para resolver conflictos, convivir con las diferencias y encontrar vías de entendimiento entre las personas.
- Hablar para desarrollar conocimientos, lo que implica precisar conceptos, compartir y construir conocimientos y reflexionar cooperativamente sobre temas que despierten interés.
- Hablar para leer y para escribir, lo que implica compartir la atribución de significado a los textos, planificar y escribir en colaboración.
- Hablar para poder hablar, lo que implica aprender a exponer un tema, a realizar una entrevista, a debatir con fundamento.

En todos los casos el aula se convertirá en un escenario en el que todos (docente y alumnos) participen en actividades verbales en las que pueda reflexionarse sobre el uso de la lengua a fin de pensar y crear estrategias comunicativas y recursos lingüísticos que ayuden a controlar lo que decimos, cómo lo decimos y además generar una actitud de escucha cada vez más activa y cooperativa. 

Bibliografía*

- Alba Ovalle, O., “El español estándar desde la perspectiva dominicana”, II Congreso Internacional de la Lengua Española. Valladolid, Real Academia Española e Instituto Cervantes, 2001, en Centro Virtual Cervantes,

- http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/alba_o.htm [sitio consultado en febrero de 2007].
- Barragán, C. y otros, *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona, Graó, 2005.
- Bianchi Bustos, M., “Propósitos de la enseñanza de la lengua oral en los planes curriculares”, 2005, en educ.ar Espacio de innovación docente. Lengua, weblog.educ.ar/espacio_docente/lengua/archives/000663.php, sitio consultado en febrero de 2007.
- Hospitalé, A., “La competencia comunicativa: eje transversal en la experiencia de áreas integradas”, en Revista *Tiza y Pizarrón*, año 2, vol. 1, n° 3, 2000, en www.cep.edu.uy/TizayPizarron/RevMtros100/index.htm [sitio consultado en febrero de 2007].
- Lomas, C., “Usos orales y escuela”, en Revista *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n° 12, 1994.
- Lugarini, E., “Hablar y escuchar. Por una didáctica del ‘saber hablar’ y del ‘saber escuchar’”, en Revista *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n° 14, enero-marzo 1995.
- Miret, I., “La enseñanza de la Lengua en la educación primaria”, en Revista *Signos. Teoría y práctica de la educación*, año IV, n° 8/9, enero-junio 1993.
- Nussbaum, L., “De cómo recuperar la palabra en clase de Lengua. Notas para el estudio del uso oral”, en Revista *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n° 12, 1994.
- Rodríguez, M. E., “Hablar en la escuela: ¿para qué?... ¿cómo?”, en Revista *Lectura y Vida*, año XVI, n° 3, 1995.
- Tuson, A., “Iguales ante la Lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo”, en Revista *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n° 12, abril-junio 1994.

* Por razones de edición solo se consignan en esta versión impresa las obras de los autores mencionados en el texto. La bibliografía completa se encuentra disponible en la versión digital de esta revista, en www.abc.gov.ar.

BILINGÜISMO, SOCIALIZACIÓN E IDENTIDAD EN COMUNIDADES INDÍGENAS

Cristina Messineo y Ana Carolina Hecht *

En este artículo las autoras exploran las conductas relacionadas con el uso de la(s) lengua(s) de los niños que habitan en el barrio toba de la localidad de Derqui, en el Conurbano bonaerense.

*Cristina Messineo, doctora en Lingüística, UBA. Investigadora del Conicet. Profesora adjunta, UBA. Autora de *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*, y de numerosos artículos en revistas internacionales.
Ana Carolina Hecht, licenciada y profesora en Ciencias Antropológicas; becaria del Conicet. Docente UBA. Publicó varios artículos en revistas.

Introducción

Argentina ha negado históricamente la presencia indígena en su territorio. Sin embargo, a partir de la recuperación democrática surgen nuevas legislaciones en relación con los derechos aborígenes.¹ Según datos de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas relevada durante 2004 y 2005 por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (Indec), residen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires* 64.362 indígenas de las etnias mapuche, toba, kolla, guaraní, tupí guaraní, diaguita/diaguita calchaquí, ava guaraní, tehuelche, rankulche, huarpe y ona. Esta cifra da cuenta de que –además de la población migrante proveniente de los países limítrofes–, el 16 % de la población indígena total del país se concentra en la provincia de Buenos Aires.

* Área comprendida por la ciudad de Buenos Aires, en el sentido administrativo, y 24 partidos completos (Indec, 2003).

[N. de C.]

La situación sociolingüística de la población indígena, en especial la de los niños que nacen y crecen en el Gran Buenos Aires, es diversa y compleja y presenta variados matices de bilingüismo. En general invisibilizada por el sistema educativo, dicha situación demanda una atención particular dado que la mayoría de estos niños asisten a las escuelas públicas.

Con el propósito de contribuir a la formulación de políticas lingüísticas, culturales y educativas orientadas a los grupos indígenas, especialmente a aquellos asentados en comunidades urbanas, este artículo tiene como objetivo específico revisar la categoría tradicional de *hablante bilingüe* a partir del estudio de un caso particular: los niños del barrio toba de Derqui (Partido de Pilar*, provincia de Buenos Aires).

¿Qué es ser bilingüe?

El bilingüismo ha sido y es un tema de preocupación e investigación por parte de sociolingüistas, pedagogos, maestros, sociólogos, psicólogos y políticos. Dadas las diversas perspectivas teóricas así como las diferentes dimensiones en las que puede ser analizado el concepto, este resulta muchas veces demasiado amplio, polisémico y por lo tanto poco operativo para describir y explicar situaciones específicas en las que se entrecruzan variables geográficas, históricas, sociales, culturales y psicológicas, entre otras. Una primera distinción surge entre el bilingüismo social y el individual. En el primer caso se hace referencia a la coexistencia de dos lenguas en una misma comunidad de habla. El bilingüismo individual, en cambio, se re-

laciona con los grados de competencia que una persona posee de dos lenguas y con los factores que intervienen en el proceso de adquisición. No obstante, las variables sociales e individuales se entrecruzan y relacionan en situaciones específicas de contacto lingüístico.

Para el caso que presentamos a continuación, dos nociones provenientes de la sociolingüística resultan especialmente útiles: a) competencia comunicativa, y b) semihablante o bilingüe casi-pasivo.

Sobre la base del concepto de competencia gramatical de Chomsky (1957), y en el marco de la etnografía de la comunicación, Dell Hymes (en Ardener, 1971, 115-151) acuña el término *competencia comunicativa*. Lo define como el conjunto de habilidades que se aprenden en el proceso de socialización y que abarca no sólo el conocimiento de la gramática, sino el de los usos de la lengua en distintas situaciones sociales. Esta noción adquiere fundamental importancia en los estudios intra e interculturales sobre adquisición y socialización lingüística dado que resalta la importancia de la vinculación existente entre el proceso de adquisición de una lengua y el de convertirse en miembro de una sociedad (Ochs y Schieffelin, en Shweder y Sevine, 1984, 276-320). De esta manera, dentro de los procesos de socialización en general, se debe subrayar que el lenguaje cumple un rol fundamental ya que al mismo tiempo que los niños aprenden a hablar una lengua devienen miembros de una sociedad. El desarrollo lingüístico del niño debe ser visto como resultado de las actividades sociales y culturales

* El Partido de Pilar, asentado sobre la cuenca del río Luján, se encuentra ubicado al Noroeste de la provincia de Buenos Aires, a 58 km de la ciudad de Buenos Aires [N. de C.].

en las que participa regularmente así como también, de la(s) lengua(s) que está implícita y explícitamente estimulado a aprender (Schieffelin y Ochs, 1989).

Desde la sociolingüística, Dorian introduce la categoría de *semi-hablante o hablante casi-pasivo* que le permite incluir dentro de los límites de la comunidad de habla a hablantes lingüísticamente marginales pero social y culturalmente pertenecientes a dicha comunidad (Dorian, en Romaine, 1982, 25-33). Para Dorian, los semi-hablantes son bilingües cuya lengua dominante no es la lengua indígena. A pesar de que no usan su lengua vernácula de manera regular, ellos comparten las normas sociolingüísticas con los otros miembros de la comunidad de habla, es decir, son comunicativamente competentes. Esta habilidad les permite comportarse apropiadamente en situaciones en las que se usa la lengua indígena, devolver un saludo, entender un chiste o responder a una orden. Desde el punto de vista de su competencia lingüística, un semi-hablante es aquel que entiende más de lo que puede transmitir. En otras palabras, sus habilidades receptivas superan sus destrezas productivas. La noción de bilingüismo incluye entonces, para Dorian, no sólo la competencia gramatical de ambas lenguas sino también el uso receptor de una de ellas así como también los sentimientos de pertenencia e inclusión social dentro de una comunidad.

La noción de bilingüismo excede el campo exclusivamente lingüístico e incorpora aspectos relacionados con procesos socio-históricos de identificación étnica. *Saber una lengua* involucra aspectos que trascienden el código lingüístico, y que se vinculan con escenarios sociales e identitarios particulares.

Niños monolingües en una comunidad bilingüe

En el barrio toba de Derqui, el español –al menos desde la perspectiva del código– está sustituyendo al toba (*gom l'aqtaqa*²) en la mayoría de las situaciones comunicativas cotidianas. De este modo, un alto porcentaje de niños adquiere el español como primera lengua y crece como hablante monolingüe del español en una comunidad bilingüe toba-español. No obstante, pese a esa situación de desplazamiento lingüístico y transformación sociocultural, el idioma vernáculo constituye para el grupo un rasgo en torno al cual se construye la identificación étnica.

Cuando se les pregunta a los padres acerca de la lengua que hablan sus hijos ellos habitualmente sentencian “[...] los chicos de Buenos Aires no saben toba, ellos sólo hablan castilla”. No obstante, la investigación etnográfica y sociolingüística ha identificado situaciones comunicativas específicas para el uso del toba y del español (Hecht, 2006). Por un lado, en la cotidianeidad de la vida comunitaria –asambleas, conversaciones ocasionales entre vecinos, el *culto* religioso y las visitas de familiares provenientes del Chaco– prevalece el uso de la lengua nativa. Si bien los niños no tienen un rol activo en estas interacciones, participan como oyentes y espectadores atentos en la mayoría de los eventos sociales.

Por otro lado, en el ámbito del hogar, las conversaciones entre esposos y los demás adultos de la casa se dan particularmente en lengua toba. Si bien la mayoría de las interacciones entre niños y adultos suceden en español, existe una situación doméstica particular en la que el toba es la lengua de preferencia. Se trata de instrucciones o consignas muy simples que le indican al niño como compor-

La noción de bilingüismo excede el campo lingüístico

e incorpora aspectos relacionados con procesos

socio-históricos de identificación étnica.



tarse en la vida diaria, por ejemplo: *'anachil* (bañate); *'anso'ooñi* (sentate), *'anapogui na lasom* (cerrá la puerta); *'asoma* (andá), etcétera. Las órdenes domésticas constituyen piezas centrales en la socialización infantil toba ya que regulan la conducta cotidiana, el control social, así como también la organización cooperativa del trabajo en la familia.³ Estas emisiones, lejos de ser autoritarias, constituyen un modo efectivo y persuasivo de transmitir ciertas conductas sociales esperadas. Es significativo el comentario de los padres quienes afirman que sus hijos responden y actúan – es decir, comprenden– de manera más eficaz cuando se les habla en toba. Ellos sostienen que una orden o un pedido emitido en la lengua indígena posee mayor “fuerza” ya que no es necesario repetir la consigna varias veces como cuando utilizan el español.

Esta valoración de la competencia receptiva se ve también reflejada en lo que podríamos llamar una teoría toba acerca de la adquisición del lenguaje, teoría que se manifiesta en la siguiente afirmación: “[...] lo tienen en la cabeza [al idioma toba] pero no pueden pronunciar”.

A su vez, esa misma capacidad receptiva alimenta la esperanza de la preservación y continuidad de la lengua en un futuro próximo:

[...] los chicos cuando sean grandes van a hablar [...] ellos ya están listos, ya tienen [...] para hablar, ellos están cargados, es como un disquete, no

habla pero está cargado [...] porque desde chico le hablás, entonces escuchan y ese disquete va a funcionar.

[...] porque lo llevan en la sangre, por eso no lo pueden hablar pero lo entienden. Ellos cuando se lo propongan lo van a lograr, eso viene de herencia, ellos lo van a hablar y entender.

La actitud de los mayores hacia el uso de la lengua toba (utilizarla en las órdenes domésticas, por ejemplo) y la creencia que considera la capacidad receptiva como señal de la continuidad y preservación de la lengua vernácula forman parte de un proyecto más amplio de identificación étnica. En ese sentido, las argumentaciones que enfáticamente muestran la certeza de que en una etapa futura los niños hablarán toba, forma parte de una proyección del prototipo de adulto toba que vincula el “hablar la lengua vernácula” y alcanzar un estadio de madurez social.⁴ En este sentido, la capacidad receptiva de los niños de Derqui es garantía de que el proceso de aprendizaje del toba está en marcha y de que, en un futuro –cuando estos niños se conviertan en adultos– la hablarán.

Por otra parte, a pesar de la situación de riesgo lingüístico que caracteriza al toba en la actualidad, las personas se muestran perplejas e incrédulas frente a la idea de desaparición de su lengua nativa. Admitir dicha pérdida contribuiría a deslegitimar la reivindicación de sus

derechos como pueblo originario frente a la sociedad global ya que es la lengua toba la que les permite diferenciarse de otros sectores sociales con quienes se los confunde por sus similares condiciones de marginación y pobreza.

En este sentido, la lengua constituye un diacrítico en torno al cual se construye el proceso de identificación étnica. Funciona, a su vez, como estrategia aglutinadora de resistencia étnica en un contexto de cambio sociocultural, como es el caso de este grupo indígena relocalizado en un entorno urbano.

Reflexiones finales

Las consideraciones arriba expuestas sobre la situación sociolingüística del barrio toba de Derqui nos permitieron, en primer lugar, revisar la categoría de hablante bilingüe en función del tipo de competencia lingüística. En este sentido, saber una lengua incluye para los tobas tanto la capacidad productiva como la habilidad receptiva de las personas. Involucra, además, aspectos comunicativos por los cuales un niño, a pesar de desconocer el código y las reglas gramaticales de

la lengua vernácula, puede ser comunicativamente competente en esa lengua.

Desde el punto de vista de una teoría nativa sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje, el estadio más alto de madurez lingüístico se adquiere cuando se es adulto. Por lo tanto, el niño toba que sólo habla español es un bilingüe toba-español en potencia. Su capacidad de hablar toba se activará en algún momento de su desarrollo como persona, dado que ser bilingüe forma parte del ser adulto toba. Esto nos llevó a considerar la fuerte vinculación que existe para la gente de Derqui entre la lengua y la identidad

Si bien es posible que las situaciones de otras comunidades indígenas asentadas en el Gran Buenos Aires difieran de la que acabamos de describir, destacamos la necesidad de conocer y respetar no sólo la lengua indígena en tanto patrimonio nacional sino también las teorías nativas acerca del lenguaje y la socialización infantil en estas comunidades. Dicho conocimiento podrá contribuir a enriquecer la perspectiva de la educación intercultural bilingüe en nuestro país. ↗

Notas

- ¹ Ley Nacional N° 23.302 sobre “Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes” (1985), Decreto Reglamentario N° 155 (1989), Artículo 75 -inciso17- de la Constitución Nacional Argentina (1994), entre otras.
- ² La lengua toba pertenece, junto con el pilagá, el mocoví y el caduveo a la familia lingüística guaycurú. En la actualidad, el toba es la lengua hablada en la región del Gran Chaco (Argentina, Bolivia y Paraguay) y en asentamientos permanentes denominados “barrios” en las ciudades de Resistencia, Presidencia Roque Sáenz Peña, Rosario, Santa Fe, Buenos Aires y La Plata (Argentina). Desde el punto de vista sociolingüístico, puede considerarse una lengua “en peligro” ya que en ciertos ámbitos comunicativos ha sido desplazada por el español y su transmisión intergeneracional - especialmente en las comunidades urbanas- está interrumpiéndose (Messineo, 2003).
- ³ Los chicos ayudan en las tareas domésticas, cuidan a sus hermanos/as más pequeños y participan de la economía familiar colaborando en la producción-comercialización artesanal.

⁴ Estas consideraciones se vinculan con las conclusiones similares de la investigación de Hill y Hill (1999) y de Rindstedt y Aronsson (2002, 721-742).

Bibliografía

- Chomsky, Noam, *Syntactic Structures*. La Haya, Mouton, 1957.
- Dorian, Nancy, "Defining the speech community to include its working margins", en Romaine, Susan (ed.), *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*. Londres, Edward Arnold, 1982.
- Hecht, Ana Carolina, "Para mí que esos chicos son *qom* pero *doqshe laqtaq*. Reflexiones sobre la relación lengua-identidad en niños indígenas de un barrio toba urbano", en *Actas del XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2006. Edición en CD.
- Hill, Jane y Hill, Kenneth, *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*. México DF, Instituto Nacional Indigenista, Ciesas y SEP- Conacyt, 1999.
- Hymes, Dell, "La sociolingüística y la etnografía del habla", en Ardener, E., *Antropología social y Lenguaje*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
- Messineo, Cristina, *Lengua toba (guaycurú). Aspectos gramaticales y discursivos*. Alemania, Lincom Studies in Native American Linguistics 48, Lincom Europa Academic Publisher, 2003.
- Ochs, Elinor y Schieffelin, Bambi, "Language Acquisition and Socialization: Three Development Stories", en Shweder y Levine (eds), *Culture Theory: Essays of Mind, Self and Emotion*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- Rindstedt, Camilla y Aronsson, Karin, "Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox", en *Language in Society* 31, 2002.
- Schieffelin, Bambi y Ochs, Elinor (eds), *Language Socialization across Cultures*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

UNA EXPERIENCIA EN LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

Luciana Donato *

La actitud y la motivación de los alumnos en el proceso de aprendizaje del segundo idioma aparecen en los estudios lingüísticos como cuestiones ineludibles para enseñar con éxito una lengua alternativa.

* Master of Arts en Adquisición de la segunda Lengua y Lingüística Aplicada, y Bachelor of Arts en Lingüística, College Park, Universidad de Maryland (EE.UU.). Docente universitaria del departamento de español de esa Universidad. Asesora de la Directora General de Cultura y Educación en la Universidad Pedagógica de la DGCyE.

La investigación lingüística demuestra cómo actitud y motivación están relacionadas en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.*
Gardner y Lambert

En el campo de la lingüística aplicada se toman en consideración diferentes variables para entender y analizar el proceso de adquisición de una segunda lengua, por ejemplo la *actitud* que tiene el hablante cuando la está aprendiendo, ya que de ésta depende en gran medida el aprendizaje exitoso o la persistente dificultad para lograrlo. Entre otros aspectos se quiere descubrir cuál es el método más eficaz para enseñarla y utilizarlo en el aula. Rod Ellis, reconocido lingüista, estudió de cerca este fenómeno con alumnos

* Los párrafos resaltados en letra cursiva y señalados con * fueron traducidos por la autora en función de la publicación del presente artículo [N. de C.].

de una segunda lengua y señaló que [...] *el comportamiento de las personas va a estar gobernado por intereses y necesidades específicas que van a influir cómo estas se desenvuelven en la segunda lengua** (Ellis, 1985). Expresiones positivas o negativas dan cuenta de impresiones lingüísticas sobre otra lengua, como por ejemplo la dificultad o facilidad para aprender, el nivel de importancia otorgado, el estatus social, entre otras. Las actitudes de quien aprende inciden de manera relevante a la hora de analizar la adquisición de una segunda lengua. Estas no pueden ser medidas sin ser analizadas en el propio contexto de aprendizaje, sino que tienen que estar relacionadas con lo que el individuo hace mientras está aprendiendo. *La investigación en el campo de la lingüística aplicada ha demostrado que la variable actitud está relacionada con el éxito de la adquisición de una segunda lengua** (Gardner y Masgoret, 2003).

Las investigaciones publicadas acerca de este tema utilizan métodos cuantitativos, o sea estudios basados en estadísticas. La experiencia docente nos señala que este es un tema que tiene que ser observado de cerca, de manera cualitativa, entendiendo el contexto en el que el alumno está inmerso mientras aprende una segunda lengua, y considerando cómo inciden las motivaciones y por consiguiente la actitud del hablante.

Definamos los términos *actitud y motivación* en relación con el tema que nos ocupa. *La motivación es la combinación de actitud, aspiraciones y esfuerzo que se va a poner al aprender una segunda lengua** (Gardner y Masgoret, 2003). En el campo de la investigación lingüística todavía subyacen preguntas como: ¿son estas dos entidades diferentes o las encontramos

siempre juntas?, ¿se las observa por separado o son entidades que inevitablemente están unidas? Según Brown (2000) [...] *actitud es la escala de valores que el individuo tiene hacia esa otra segunda lengua que se está aprendiendo, también hacia la propia cultura.**

Durante mis estudios de maestría tuve la oportunidad de asistir a una escuela pública en el estado de Maryland, Estados Unidos, donde se dictaban clases de inglés. El objetivo era observar cómo diferentes chicos de todo el mundo aprendían ese idioma como segunda lengua. La variedad de alumnos era enorme; por estar cerca de Washington se podía encontrar allí chicos provenientes de Sierra Leona, Taiwán, y países de América Latina. Era en estos chicos latinoamericanos, cuya primera lengua era el español, donde debía poner el acento ya que estaban en proceso de adquirir una segunda lengua.

Había algo en la actitud de los alumnos que me llamaba poderosamente la atención: entendían inglés perfectamente, completaban los trabajos escritos de manera uniforme, pero al hablarlo no se desenvolvían todos de la misma manera. Estos alumnos –como ya señalara– tenían en común el español como lengua materna, además del mismo nivel de inglés, pero había algo más en ese proceso de aprendizaje, algo que iba más allá de lo cognitivo. Veamos esto reflejado en ejemplos.

Uno de los alumnos, Manuel, era muy tímido y no deseaba estar en Estados Unidos. Aunque sabía que su estadía era transitoria, soñaba con volver a Ecuador, y me decía que necesitaba vivir cerca de su familia, sus primos y tíos que habían quedado en su país. Durante nuestro diálogo en inglés dudaba mucho, tardaba en responder y su pronun-

ciación estaba muy marcada por el español. Sus respuestas eran básicas, no desarrollaba los temas, simplemente respondía lo preguntado. *La actitud en el hablante va a influir la manera en que el individuo se acerca a esa otra lengua. No es lo mismo cuando el alumno tiene una actitud positiva o negativa, puesto que la actitud es la variable más penetrante en el campo de la adquisición de una segunda lengua** (Savignon, 1997).

En esta actitud se ve reflejada una cadena de valores y creencias que el hablante tiene hacia esa segunda lengua que está adquiriendo, hacia esa otra cultura que está adoptando.

Otro es el caso de Azucena, quien respondió a mis preguntas en inglés de manera mucho más segura que Manuel; desarrollaba los temas y hablaba todo lo que podía, contando su vida y sumando anécdotas. Su pronunciación era perfecta, no solo eso, sino que tenía incorporados muchos modismos y juegos propios del hablante nativo. Gardner y Masgoret (2003) señalan: [...] *los individuos que quieren ser identificados con los hablantes de la segunda lengua van a estar más motivados a aprender esa lengua que los que no están interesados.**

Era casi imperceptible la primera lengua que Azucena hablaba. Su seguridad, su actitud y por ende su motivación al hablar inglés eran muy claras. Ella quería ser aceptada como parte de la cultura norteamericana, había llegado para quedarse y sabía que nece-

sitaba hablar como los lugareños para lograr su objetivo.

Manuel y Azucena llevaban la misma cantidad de meses viviendo en Estados Unidos. Compartían la misma clase y la expresión escrita de ambos era semejante. En la institución no se contaba con información acerca de cuánto inglés habían aprendido cada uno en su país, pero más allá de eso, lo que sí era observable era la diferente actitud ante el aprendizaje de esta segunda lengua.

En el campo de la lingüística aplicada hay una necesidad de incorporar nuevos métodos de investigación, entre otros los métodos cualitativos que consideren al individuo dentro de un contexto determinado. Gardner y Tremblay (1998) dicen respecto a esto [...] *en esta ciencia los problemas aparecen cuando se quiere estudiar fenómenos con connotaciones sociales con métodos cuantitativos. Desde variables en adquisición de una segunda lengua hasta el bilingüismo necesitamos de métodos que den cuenta del contexto en que el hablante esta inmerso.** La exposición de estos ejemplos nos reafirma la premisa de que esta cuestión tiene que ser analizada de manera cualitativa, entendiendo las circunstancias y en definitiva el contexto en que el alumno está inmerso a la hora de estudiar una segunda lengua por cuanto las motivaciones junto con la actitud del hablante inciden en el proceso de adquisición.

Bibliografía*

- Brown, Douglas, *Principles of language learning and teaching*. Nueva Jersey, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 2000.
- Ellis, Rod, *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press, 1985.
- Gardner, Robert C. y Masgoret, Anne-Marie, "Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates", en *Language Learning*, 53,1, 2003.

Gardner, Robert C. y Tremblay, Paul F., "Specificity of Affective Variables and the Trait/State Conceptualization of Motivation in Second Language Acquisition", en *Social Psychological Perspectives on Second Language Learning. Research in Applied Linguistics*, SAGE Publications, 4, 1998.

Gardner, Robert C. y Lambert, Wallace E., *Attitudes and motivation in second-language learning*. Massachusetts, Newbury House Publishers, 1974.

Savignon, Sandra J., *Communicative competence: theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning*. Nueva York, McGraw Hill, 1997.

* Por razones de edición solo se consignan en esta versión impresa las obras de los autores mencionados en el texto. La bibliografía completa se encuentra disponible en la versión digital de esta revista, en www.abc.gov.ar.

ARGUMENTANDO ACERCA DE LA ARGUMENTACIÓN

Roberto Marafioti *

La sociedad mediatizada promueve un discurso donde la secuencia razonada de ideas se sustituye por la lógica del videoclip. El autor propone generar, en la escuela, espacios alternativos donde se instalen distintas prácticas discursivas.

* Profesor e investigador en la UBA. Docente de la UNLZ. Autor de *Sentidos de la comunicación*; *Sentidos de la argumentación*; *Charles Sanders Peirce. El éxtasis de los signos*; *Los patrones de la argumentación*; *Argumentación y debate parlamentario* (en prensa), entre otros, y de diversos artículos en revistas especializadas nacionales y extranjeras.

Introducción

A comienzos de este año recibí un correo electrónico de un alumno de Santiago de Chile solicitando referencias acerca de escuelas en las que se llevaran adelante certámenes argumentativos. El objetivo era entrar en relación con ellas de manera de replicar lo que se viene dando desde hace años en escuelas medias chilenas. Mi respuesta se limitó a señalar que solo sabía de la existencia de competencias de oratoria que se realizan en algunas escuelas privadas de origen anglosajón.

La respuesta quizá fue apresurada. Pero hasta donde conozco, la argumentación se ha incorporado a los currículos de la educación media pero solo como una variedad discursiva y no comprende el ejercicio y la práctica del debate argumentativo.

Ahora bien, alguien se podría preguntar por qué en Chile existe este interés que no ha llegado hasta nuestras aulas. Sin dudas, la importancia de promover el debate entre los jóvenes no deja de ser un objetivo que debería retomarse para promover prácticas que tienen que ver no solo con el desarrollo

democrático, sino también con la posibilidad de entablar mecanismos de convivencia más eficaces y duraderos.

En este punto no puede dejar de pensarse en las dificultades que se presentan hoy cuando se consideran las habilidades y las competencias discursivas de nuestros alumnos. La sociedad mediatizada y, sobre todo la televisión, promueve el ejercicio de un discurso paratáctico donde la secuencia razonada de ideas es sustituida por la lógica del *videoclip* o por su manifestación más palmaria, el control remoto.

Esta realidad, creo, no debería promover un discurso moral o condenatorio de un marco que nos excede y contra el cual es poco lo que se puede hacer. Más bien lo que se podría pensar es en generar espacios alternativos donde se promueva el ejercicio de prácticas distintas.

Este tipo de horizonte es el que debería motivarnos a reflexionar acerca de los beneficios que podrían llegar a tener los intercambios que apuntan a fortalecer un debate pautado entre pares. Y ello se puede dar a partir de reconocer, por un lado, una falta de habilidad acerca del uso de esta variedad discursiva pero, por otro, transmitiendo la necesidad del empleo de mecanismos comunicativos no solo más congruentes sino más efectivos.

Como estoy desde hace tiempo influido por una visión pragmática de la realidad, el efecto de nuestras conductas es lo que debería movilizar a nuestras intenciones. Podemos tener las mejores perspectivas en nuestras cabezas pero si el fracaso se reitera más vale reconsiderar los supuestos de los que partimos.

Para pensar el futuro, volver al pasado

Si uno pone atención al pasado verá que en verdad esta problemática no es nueva. El con-

texto de la democracia ateniense hizo posible el estudio de los mecanismos de debate, argumentación, convencimiento y persuasión. Fue necesario ser competente ante los jurados para convencerlos de la justicia de los reclamos de los ciudadanos. Estos recursos se convirtieron en objeto de enseñanza y fueron sus primeros docentes Empédocles, Córax y Tisias, entre otros.

La imposición sobre las voluntades del conjunto se daba no solo por medio de las discusiones que se llevaban a cabo en las asambleas sino que el poder tenía en el discurso una forma más de manifestación y legitimación. En Atenas la palabra oral y escrita ganó en importancia y prestigio. El arte de hablar en público se convirtió en un instrumento que permitía hacer sobresalir a quien lo dominara.

Gorgias y Protágoras fueron los dos sofistas más reconocidos, ellos desarrollaron el arte de la oratoria con fines persuasivos. Ambos sostenían la imposibilidad del conocimiento humano para conseguir la verdad. Todo conocimiento era relativo y condicionado por la actividad humana. Protágoras creía que sobre cada cosa siempre se podían formular discursos posibles y contrapuestos, conformó así la base para una valoración concreta de las opiniones fundadas en la utilidad.

La Retórica como disciplina de estudio que incluye a la persuasión fue motivo de preocupación de esos tiempos. Según la definición clásica, la retórica es el arte de hablar bien y convincentemente, es decir, para los griegos consistía en la *techné* del buen decir, de encantar y seducir a los auditores. La retórica es, por lo tanto, la herramienta que hace posible la persuasión. Se dice “arte de la persuasión” teniendo en cuenta que la palabra *arte* en griego se designaba como *techné*, esto es, una

capacidad que surge como el producto de la aplicación de un saber, y no de un inexplicado talento. Se trata, por tanto, de una práctica posible de ser transmitida y aprendida.

Tanto Sócrates como Platón se ocuparon también de estos temas. Formalmente, Sócrates practicaba el mismo método de discusión que aplicaban los sofistas pero criticaba a estos ya que su finalidad no era la búsqueda de la verdad sino la imposición del discurso de uno sobre el de otro a partir del empleo de mecanismos retóricos y dialécticos. Pero fue Aristóteles el que codificó las técnicas discursivas que maneja una sociedad. En la *Retórica*, en *Tópicos*, en *Analíticos* y en *Argumentos sofísticos* trata de precisar las características de los diferentes géneros discursivos, en particular, el género deliberativo, el judicial y el epidíctico o demostrativo.

El estudio comparado de las diferentes actividades humanas muestra mecanismos empleados y resultados previstos: el terror o la piedad del público; la persuasión de los ciudadanos en las reuniones colectivas; la refutación de la tesis del interlocutor o la defensa de la propia tesis, la transmisión completa y rigurosa de la ciencia. A partir del relevamiento de las diferentes tipologías se identifica una técnica propiamente dicha y se establece un tratado enunciando las reglas de formación de los discursos fundados en principios que posibilitan comprender la eficacia de los discursos existentes y la conformación de nuevos discursos legítimos.

La tradición no se agota en la Grecia clásica sino que se proyecta hacia Roma, con Cicerón y Quintiliano. Es justo decir que en estos casos hay una serie de campos temáticos que se superponen.

La historia continúa a lo largo de los siglos y se puede encontrar esta preocupación tanto en la filosofía como en la religión y en aque-

llos que se interesan por transmitir saberes relacionados con la escritura y la gramática. Y es precisamente este último sesgo el que predominará durante mucho tiempo y el que será responsable de haber enviado a la retórica a ver en ella solo una herramienta del bien decir pero no necesariamente del bien pensar.

Hacia el final del siglo XIX se manifestaron dos hechos que merecen consignarse.

Uno tiene que ver con el auge del positivismo y el fortalecimiento de las disciplinas relacionadas con las ciencias naturales como mecanismos de certificación de los conocimientos. Ello significó la desaparición de la retórica de los ámbitos educativos. La retórica quedó subsumida en una cuestión vinculada con los artificios del lenguaje relacionada con los recursos literarios que empleaban los escritores. En nuestra escuela media, la retórica estaba destinada simplemente al reconocimiento de las figuras. No se planteaba el hecho que también en la vida cotidiana hacemos uso de mecanismos retóricos.

El segundo gran acontecimiento que ocurrió a fines del siglo XIX fue la matematización de la lógica. En 1879, Gottlob Frege propuso un primer modelo formal de la lógica. Su tratado marca el término de la evolución de la lógica hacia la matemática. La lógica se transformó en un capítulo de la matemática, se constituyó en una disciplina *formal*. Dejó de ser un *arte del pensar* o un arte del argumentar.

La retórica nunca fue *olvidada*, sino que más bien se produjo una deslegitimización. La crítica a la retórica retomó los temas tradicionales con los cuales se había enfrentado históricamente. La retórica se basa en la *doxa*, en la opinión común, frente a la *episteme* que se ocupa del saber científico y, en definitiva, de la verdad.

¿Cómo hacer para lograr que otro acuerde

con lo que uno dice sin necesidad

de tener que emplear la violencia?



La retórica opera con el *endoxon* que es una proposición incierta que no ha sido críticamente examinada; sus instrumentos de inferencia, los *topoi*, no aseguran la transmisión infalible de la verdad de las premisas a la conclusión. La retórica es peligrosa porque da por cierto lo incierto o enmascara lo falso. Sus conclusiones se dan por verdaderas aunque no sean más que aproximaciones de la verdad (son probables) o, lo que es peor, no poseen más que la apariencia de la verdad (son verosímiles).

La argumentación en el siglo xx

Desde mediados del siglo pasado se ha ido dando un crecimiento marcado y sostenido de los estudios acerca de la argumentación.

La recuperación de estos temas se da por varios motivos. Uno, ya lo he señalado, tiene que ver con el reconocimiento de la importancia de las democracias como espacios en los que se producen y se deben ganar debates. Pero, al mismo tiempo, se reconoce que la persuasión forma parte de un mecanismo que poseen los seres humanos y que hacen que aquello que dicen sea aceptado con independencia de la veracidad de lo que afirman. En este sentido, la noción de verosimilitud, acuñada por Aristóteles, cobra un nuevo vigor en sociedades donde los medios masivos tienen una importancia decisiva.

En 1958 aparecen dos obras que son las que marcan un resurgimiento de la teoría de la ar-

gumentación. Por un lado, en Bélgica, aparece el *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, de Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca. Por otro lado, en Inglaterra, Stephen Toulmin publica *The uses of argument*.

Ambos parten de orígenes distintos pero tienen como objetivo recuperar una actividad que había caído en desuso y que el fin de la Segunda Guerra Mundial trajo de nuevo a la palestra. ¿Cómo hacer para lograr que otro acuerde con lo que uno dice sin necesidad de tener que emplear la violencia? ¿Cómo emplear un discurso que posibilite el intercambio comunicativo reconociendo la existencia de otro y la perspectiva diferente de ese otro? Las preguntas quizá parezcan banales pero después de lo sucedido a lo largo del siglo xx no parecen descabelladas.

La argumentación en Perelman y Olbrechts-Tyteca

Perelman y Olbrechts-Tyteca ponen el énfasis no tanto en la verdad de los argumentos que se transmiten como en señalar que es preciso ganar la voluntad del auditorio.

La tesis de la obra es que los procedimientos argumentativos son los mismos en la televisión, en la mesa familiar, en los tribunales, en los negocios, etcétera. Consideran la estructura de la argumentación a partir del uso que se hace en la lengua. No tratan de técnicas de manipulación. Proceden tomando la mayoría

de los ejemplos de la literatura, el derecho y la filosofía, es decir, apelan a la lengua escrita. Presentan la argumentación como una noción sobredeterminada, restringida a un contexto dado. Como Aristóteles, retoman el análisis de la interacción auditorio-orador. Se convierten en analistas que desmontan el mecanismo articulador del pensamiento por medio del lenguaje y no referido solo a la elocuencia verbal.

Perelman y Olbrechts-Tyteca no se interesan en el lenguaje ordinario y sí en la filosofía político-moral del consenso que descansa en una ética del discurso que presupone un grado importante de neutralidad por parte de la lengua.

Proveen, además, una descripción de técnicas discursivas que pueden resultar exitosas. Su objetivo es mostrar, a partir de la motivación, que una audiencia transfiere la probabilidad de las premisas en la argumentación a la tesis.

Distinguen entre esquemas argumentativos basados en el principio de “asociación” y esquemas de argumentos basados en el principio de la “disociación”. La asociación consiste en unir elementos que previamente se consideraron como separados, mientras la disociación separa elementos que previamente fueron considerados como parte de una misma entidad. El resultado de una disociación es siempre una diferenciación de una noción existente en dos nociones. El objetivo del hablante es hacer que su audiencia acepte el *nuevo* significado del término y abandone el viejo. Esto se puede

sumar al efecto persuasivo general de la argumentación.

Los esquemas argumentativos que se basan en la asociación son subdivididos en “argumentación cuasi-lógica”, “argumentación basada en la estructura de la realidad” y “argumentación que establece la estructura de la realidad”. La *argumentación cuasi-lógica* deriva su fuerza persuasiva de su parecido con el razonamiento lógico y la prueba matemática. Esta forma de argumentación nunca puede resultar una prueba precisa pero puede ser retóricamente efectiva. Consideran de uso argumentativo cuasi-lógico relaciones y principios como la contradicción, la identidad, la reciprocidad, la transitividad, la relación parte-todo, la comparación de propiedades matemáticas y la probabilidad estadística.

En la *argumentación que se basa en la estructura de la realidad* se apela a las ideas del auditorio sobre el modo en que está estructurada la realidad “[...] para establecer una solidaridad entre los juicios aceptados y otros que uno desea promover”. Distinguen la “argumentación que se basa en relación secuencial” y la “argumentación que se basa en relación coexistencial”. En la primera, un fenómeno es relacionado con sus efectos o consecuencias, mientras que en la segunda una persona es relacionada con sus acciones, un grupo con sus miembros constituyentes –o más generalmente– una esencia con sus manifestaciones.

El modelo de Toulmin sostiene que se argumenta

de modo diferente si se trata del ámbito *jurídico*,

del *científico*, del *artístico*, entre otros.



En la argumentación basada en relación coexistencial las cosas que son conectadas se sitúan en diferentes niveles fenomenológicos, uno más estructurado o abstracto que el otro (los rasgos de carácter de una persona y su conducta). Perelman y Olbrechts-Tyteca consideran la relación entre la persona y sus actos como la relación coexistencial prototípica. La persona es el factor esencial en esta relación y los actos son manifestaciones (no esenciales y temporales) de la persona. Una opinión aceptada sobre los actos de una persona es transferida a su carácter o viceversa. Este esquema argumentativo es usado cuando una tesis, en la que ciertos actos futuros de una persona se mencionan, es defendida refiriendo a ciertos actos pasados de la misma persona (“Alguien que alguna vez ha sostenido un falso testimonio en el pasado no dudará en el futuro sostenerlo otra vez”). Basado en la idea que el auditorio se ha hecho de la persona, puede emitir juicios sobre los actos de esa persona. Esto es exactamente lo que sucede en la “argumentación basada en la autoridad”, en la cual el prestigio de una autoridad (alegada, afirmada) es transferida a sus aseveraciones o juicios de modo tal que el auditorio piense que las aseveraciones son verdaderas o confiables.

En la *argumentación que establece la estructura de la realidad*, una cierta regla o regularidad empírica se establece señalando un caso específico (*ejemplo*) o refiriendo a casos similares (*analogía*). La argumentación basada en un ejemplo puede ser una generalización sobre la base de una o más instancias específicas o puede darse “argumentando de lo particular a lo particular”, lo que se llama *argumento por comparación* con otros. Una instancia especial de argumentación por ejemplo es la *argumentación sobre la base del*

modelo, en la cual el hablante trata de persuadir a su audiencia de actuar de una cierta manera recurriendo al prestigio de alguien que funciona como modelo.

Los usos de los argumentos de Toulmin

El modelo de Toulmin se sostiene a partir de concebir los *campos argumentativos* en los que se despliegan los componentes formales del modelo. Sostiene que se argumenta de modo diferente si se trata del ámbito *jurídico*, del *científico*, del *artístico*, del *ético* o del referido al ámbito de la *conducción* (se puede pensar en la conducción de empresas o en la conducción política o la dirección de un grupo).

La propuesta es justificadora. Analiza la técnica por la cual un locutor justifica una aserción que sostuvo y que el interlocutor puso en dudas. Una aserción razonable es aquella que puede afrontar la crítica y que se integra en un esquema de procedimiento que se desarrolla según un número de etapas que el modelo pretende representar.

Esquema del modelo de Toulmin

- Datos: Juan Mamani nació en Jujuy.
- Conclusión: Juan Mamani es argentino.
- Modalizadores: en consecuencia, por lo tanto.
- Garantías: un ciudadano nacido en una provincia Argentina es ciudadano argentino.
- Condiciones de excepción: salvo que haya una renuncia expresa a la ciudadanía argentina.
- Soportes: las leyes de ciudadanía establecen que los ciudadanos nacidos en territorio nacional son ciudadanos argentinos.

El esquema de Toulmin supone que cuando se arriba a una *conclusión* es factible reponer los *datos* sobre los que se basó esta conclusión y deben ser relevantes para que pueda ser su sostén. Pero como siempre es factible que se

tengan que fortalecer las conclusiones se ape-
la a las *garantías* y los *soportes* que serían me-
canismos de ampliación de aquello que se afir-
ma. Se puede emplear el modelo para mostrar
cómo se articulan los elementos esenciales
de una argumentación conformando una red
argumentativa que organiza los dispositivos
destinados a fortalecer el planteo inicial.

Si se pueden brindar soportes a la garantía es
que ésta puede ser confrontada. Nada impide
ver este apuntalamiento de la garantía como
una argumentación secundaria o preparatoria.
Un esquema como este pretende ser una ma-
triz descriptiva que capta estrategias argumen-
tativas derivadas para ponerlas al servicio de
una táctica argumentativa única y formal.

Toulmin trata de capturar los elementos pre-
sentes en todas las tácticas racionales de justi-
ficación de las aserciones. La respuesta por la
argumentación al empleo de un enunciado in-
tenta precisar el *grado de verdad* que conviene
acordarle. Esto supone que se acepta hacer de
la verdad un concepto no binario (verdadero/
falso) sino gradual. En este sentido es que se
puede afirmar que su propuesta no es retórica
sino *vericondicional*.

La pragmadiálectica

En las dos últimas décadas un grupo de aca-
démicos de la Universidad de Amsterdam
junto con colegas de otras universidades,*
se han dedicado al desarrollo del método

pragmadialéctico para el análisis del discurso
argumentativo.

Aquí retomaremos la definición de argu-
mentación como “actividad verbal, social y
racional que apunta a convencer a un crítico
razonable de la aceptabilidad de un punto de
vista adelantando una constelación de una o
más proposiciones para justificar este punto
de vista”.

Al analizar el discurso argumentativo se
asume que se trata del discurso orientado bá-
sicamente a la resolución de las diferencias de
opinión, y que la argumentación y cada acto
de habla ejecutado en el discurso con la pers-
pectiva de resolución de las diferencias puede
ser visto como parte de una discusión crítica.
Comenzando por este punto de partida, se ha
desarrollado un modelo pragmadialéctico del
curso de resolución, sus pasos y los diferentes
tipos de instrumentos del acto de habla en
cada nivel. Analíticamente, en el proceso de
resolución de una diferencia de opinión se
pueden diferenciar cuatro pasos:

- la confrontación;
- la apertura;
- la argumentación;
- la conclusión.

El modelo de una discusión crítica sirve
como una herramienta heurística en el pro-
ceso de reconstrucción de todos los implícitos
o actos de habla opacos que se encuentran en
la práctica de la argumentación ordinaria que

* La Internacional Society for the Study of Argumentation (ISSA) fue creada al culminar la primera
International Conference on Argumentation [Conferencia Internacional sobre Argumentación]
que se llevó a cabo en la Universidad de Amsterdam en 1986 y que se realiza cada 4 años. Frans
H. van Esmeren (Universidad de Amsterdam); J. Anthony Blair (Universidad de Windsor, Cana-
dá), y Charles A. Willard (Universidad de Louisville, EE.UU.) son miembros del comité organiza-
dor de los encuentros [N. de C.].

Quien toma parte en un discurso busca resolver

la diferencia de opinión para su bien, y su uso del

lenguaje es diseñado para lograr ese efecto.



son relevantes para una evaluación crítica del discurso.

La reconstrucción se vincula con un número de operaciones analíticas que son instrumentales para la identificación de los elementos en el discurso que pueden tener una función en la resolución de las diferencias de opinión.

Un problema central en el análisis es que la reconstrucción debería ser relevante para los interesados en el análisis normativo, confiable para las intenciones expuestas y comprensibles para los actores ordinarios que producen el discurso.

En diferentes textos de esta corriente se hizo un esfuerzo para explicar cómo actúa el análisis pragmatialéctico. Para quienes sostienen esta posición en cada forma de comunicación e interacción mediante actos de habla, y en la argumentación en particular, hay una cierta normatividad comprometida:

Los usuarios del lenguaje ordinario comprometidos en el discurso argumentativo tratan de cumplir con ciertos estándares y esperan de los otros el mantenimiento de estos estándares. Pueden comprometerse en compartir una orientación que resuelve una diferencia de opinión y en el cumplimiento de normas que son instrumentales para este propósito. El modelo pragmatialéctico de la discusión crítica es, en resumen, una descripción de lo que el discurso argumentativo debería parecer si sólo y óptimamente apuntara a

resolver diferencias (Grootendorst; Jackson y Van Eemeren, 1993).

En la práctica, quienes toman parte en el discurso argumentativo a menudo aparecen comprometidos en alcanzar otros objetivos que no son solo la resolución de una diferencia de opinión. A veces, por ejemplo, los escritores o hablantes están ansiosos para que se los perciba como simpáticos e inteligentes. De todas formas, incluso si otros objetivos pueden ser importantes, no previenen al público de la persecución al mismo tiempo de la resolución de una diferencia de opinión. Puede ser bien el caso que otro objetivo sea, en algún sentido, coincidente con la resolución de la diferencia. En este general y débil sentido, hay un aspecto retórico (pragmático) de todo el discurso argumentativo: los participantes están siempre buscando los efectos que más les convienen. En esta perspectiva, hay también un aspecto retórico del discurso argumentativo en un sentido más fuerte y específico: quien toma parte en un discurso argumentativo trata de resolver la diferencia de opinión para su propio bien, y su uso del lenguaje y otros aspectos de su conducta son diseñados para alcanzar precisamente este efecto. Esto, por supuesto, no significa que los participantes estén interesados exclusivamente en mantener las cosas como están. Como una regla, pretenderán por lo menos

interesarse primariamente en la resolución de sus diferencias de opinión. Quienes se comprometen con el discurso argumentativo pueden considerarse comprometidos por lo dicho o implicado. Si un movimiento no es exitoso, no se puede evadir de su responsabilidad dialéctica diciendo “era solo retórico”. Aunque trate de todas las formas que pueda de que su punto de vista sea aceptado, debe sostener la imagen de alguien que apuesta a resolver un juego a partir de reglas.

El balance entre la resolución de las diferencias de opinión y el objetivo pensado con el objetivo retórico de tener su propia posición aceptada regularmente da lugar a maniobras estratégicas como buscar alcanzar sus obligaciones dialécticas sin sacrificar sus objetivos retóricos. Tratan de hacer un empleo retórico de las oportunidades ofrecidas dentro de la situación dialéctica para concluir las diferencias de opinión en su propio favor. Partiendo de la premisa que la retórica puede ser considerada para actuar dentro de un marco dialéctico, se investigan en qué medida dentro de las estrategias retóricas usadas en la resolución de una diferencia de opinión puede ser útil para profundizar y fortalecer el análisis pragmadialéctico del discurso argumentativo.

Si es, sin duda, cierto que los que están comprometidos con el discurso argumentativo en general tratan de resolver la diferencia de opinión en su propio beneficio, y las aproximacio-

nes dialéctica y retórica para el análisis del discurso argumentativo son compatibles, entonces no existiría razón para que el análisis dialéctico no se beneficiase de la perspectiva retórica en el manejo estratégico de los movimientos que tengan como propósito el beneficio de este juego. La cuestión, entonces, es qué estrategia retórica empleada en el discurso es dialécticamente aceptable. Aunque la concepción de estrategia evoca imágenes del arte de soslayar, evadir y acordar, también comprende los medios empleados para llevar adelante un ideal según las preferencias de cada uno. Las estrategias retóricas son diseños de discurso que consisten en un uso sistemático y deliberado de oportunidades disponibles para llevar adelante movimientos que conducen a la resolución de una diferencia de opinión para el beneficio propio.

Debe investigarse cuáles estrategias retóricas se emplean en el discurso para alcanzar el resultado buscado por el escritor o el hablante. Las estrategias retóricas pueden manifestarse en tres niveles:

- la selección del material;
- su adaptación a la audiencia;
- su presentación.

Para alcanzar un resultado retórico óptimo, los movimientos seleccionados deben ser opciones efectivas con capacidad potencial, los movimientos deben ser, en este sentido, adaptados a la audiencia que comprenden con las demandas del auditorio, y la presenta-

Debe investigarse cuáles estrategias retóricas

se emplean en el discurso para alcanzar el resultado buscado por el hablante.



ción de los movimientos debe ser discursiva y estilísticamente apropiada. En cada uno de estos tres niveles, el hablante o el escritor tienen la oportunidad de influir para alcanzar el éxito en la discusión y las influencias pueden suceder simultáneamente. Una estrategia retórica es, en resumen, exitosa si los esfuerzos retóricos en los tres niveles son convergentes, así se da una fusión de las influencias persuasivas.

Cada nivel del proceso de resolución tiene un objetivo dialéctico específico y, por lo tanto, lleva su propio objetivo retórico. Ya que depende de la fase del discurso alcanzado qué tipo de logros pueden ser accesibles para el escritor o el hablante, los efectos retóricos deben especificarse según el nivel dialéctico.

Conclusiones

Se dice que Al Capone dijo en alguna oportunidad que “se consigue más con una palabra amable y un revólver que sólo con una palabra amable”. Donald Rumsfeld, [actual secretario de defensa de EE.UU.] fue el que recordó la frase. Personajes que el tiempo aleja se aproximan en el pensamiento. Esto parece dinamitar lo que se planteó más arriba y, sobre todo, cuestiona la labor de pensadores que, durante siglos, buscaron una relación efectiva entre la razón y el pensamiento. Entre lo que se llama la “racionalidad argumentativa” y la acción cotidiana.

El pesimismo cunde cuando se advierten las acciones de las que es capaz el ser humano. Por suerte, otros, ojalá sean muchos, han dedicado su vida a la búsqueda de mecanismos que permitan “domar al hombre, alejándolo de los gorilas” como decía Herman Hesse, aunque de modo obstinado existen pruebas de que se sigue más cerca del gorila que del

hombre. Hesse, atribulado por las guerras que había visto y las que se avecinaban, concluía que “todavía no somos humanos, estamos en camino a serlo” (Hesse, 1981, 145). La palabra y la acción a veces generaron y generan situaciones que ponen en duda la voluntad humana para ejercitar de manera sistemática la razón, pero a pesar de todo siempre se vuelve a ella. El problema es que los vínculos y las consecuencias que se extraen de los enunciados que se formulan no son compartidos por todo el mundo y aparecen grietas que terminan conformando abismos imposibles de reparar. Los autores a los que hicimos referencia aquí quizá no suscribirían la visión pesimista de Hesse, apuestan a que la razón por fin triunfará. Es una facultad extraña, sinuosa y por supuesto, compleja de analizar, pero posible de delimitar en cuanto a su funcionamiento. La ciencia, el conocimiento y el discurso operan con ella y disponen de mecanismos para acrecentar mediante su empleo el consenso entre los seres humanos. No es tarea sencilla, si lo fuera no se justificaría que desde los sofistas hasta hoy se estuvieran elaborando teorías acerca de estos fenómenos.

A lo largo del tiempo se han logrado algunos acuerdos que no se pueden dejar de lado. Uno de ellos tiene que ver con un supuesto que está en la teoría de Toulmin: la argumentación no se puede pensar exclusivamente como una actividad que realizan dos sujetos sino que es resultado de una labor comunitaria. Ese ámbito comunitario legitima y permite reconocer un consenso que fue alcanzado a partir de la elaboración de estrategias argumentativas convincentes. Ese acuerdo debería ser capaz de posibilitar que los hombres se entendieran y llegaran a un consentimiento.

Otro aspecto presente en la teoría de la argumentación es que los sujetos actúan amparados y sostenidos por las instituciones que permiten que las argumentaciones tengan entidad y fortaleza. Pueden hacer distintos tipos de argumentos, distintas eficacias en la formulación de esos argumentos, pero son válidos y funcionan porque las instituciones les permiten erigirse entre la masa informe de discursos que operan en una sociedad.

No es lo mismo el argumento que presenta un periodista en una radio que el que sostiene un científico en un congreso. Ambos están ceñidos por la institución que los cobija, que es la que legitima a cada uno. La dificultad es que, en más de una ocasión, no se tienen presentes estas diferencias y se toma como perteneciente a un ámbito institucional algo que ha sido proferido desde otro ámbito institucional. Este corrimiento hace que haya periodistas que pasan por científicos, actores que juegan a políticos y científicos que ejercen el papel de jueces morales.

Más allá y a pesar de estas realidades lo importante es saber que hemos estado buscando a lo largo del tiempo mecanismos para que nuestros discursos sean reconocidos y legitimados. Allí está el poder del discurso pero allí está también su debilidad: en el reconocimiento que los otros hacen de la facultad de enlazar correctamente enunciados que llevan a solucionar los problemas que se presentan.

El último es que el alude al reconocimiento y la aceptación de las diferencias. Las diferencias también tienen que ver con la necesidad de advertir la existencia de distintos tipos de verdades. Si se confunden los discursos desde diferentes sitios institucionales, se genera un desequilibrio imposible de remediar. La verdad de la política no es la verdad de la religión. La verdad de la religión no es la verdad de la educación, y así sucesivamente. Si se trastocan las referencias institucionales, se confunden también las legítimas diferencias que deben existir respecto a lo que se dice y desde dónde se lo dice.

Bibliografía

- Frege, G., “Begriffsschrift”, en Peter Geach & Max Blackwell (eds.) *Translations from the Philosophical Writings of Gottlob Frege* (TW). Oxford, Basil Blackwell, 1952. Versión en español en Frege, Gottlob, *Conceptografía*, México, Universidad Autónoma de México, 1972 [N. de C].
- Grootendorst, Rob, Jackson, Sally, Van Eemeren Frans H, *Reconstructing Argumentative Discourse*, Alabama, Tuscaloosa, Ala, University of Alabama Press, 1993, en Van Eemeren, Frans y Houtlosser, Peter, *Rhetoric in pragma-dialectics*. Ámsterdam, Department of Speech, Communication, Argumentation Theory and Rhetoric, University of Amsterdam. Trad. de Roberto Marafioti, www.robertomarafioti.com/documentos/bibliografiaobligatoria/semiologia/unlz/Eemeren.doc, consultado marzo 2007.
- Hesse, Herman: “No matarás”, en *Escritos políticos 1914/1932*. Barcelona, Bruguera, 1981.
- Perelman, Ch, y Olbrechts-Tyteca, L., *Tratado de la argumentación. La nueva Retórica*. Madrid, Gredos, 1994.
- Toulmin, Stephen, *The uses of argument*, Cambridge. Cambridge, University Press, 1958 (reimpresiones posteriores).

LA CORRUPCIÓN DEL LENGUAJE Y UN EJÉRCITO MÓVIL DE METÁFORAS

Raúl Barreiros *

Los dispositivos técnicos hacen que el lenguaje se acomode e invente nuevos juegos y léxicos. En este sentido, el artículo indaga en esta problemática y en los prejuicios acerca de lo tecnológico, lo nuevo y los jóvenes.

* Investigador en medios masivos audiovisuales especializado en semiótica. Profesor de la UNLP, la UNLZ y la Universidad de San Andrés. Dictó posgrados en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), UNLP, Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA), Institutos Nacional y Provincial de Administración Pública, entre otros.

Si el lenguaje perdiera una medida considerable de su dinamismo, el hombre sería, de modo radical, menos hombre, menos sí mismo.
George Steiner

Si uno se toma el trabajo de pulsar en Internet: “corrupción-deformación-lenguaje-medios” verá que 228.000 sitios mencionan estos hechos, lo cual no es poco. Allí se encontrarán desde ponencias de congresos hispánicos, de agrupaciones de moralistas de izquierda y derecha; de profesores y maestros que coinciden en la corrupción, malversación, destrucción del incauto lenguaje; sin olvidar a sociólogos, semiólogos, lingüistas y periodistas. Tal vez por eso conviene, para entrar en tema, la frase de Nietzsche: “[...] la verdad es un ejército móvil de metáforas”¹ donde hace referencia a las muchas maneras que tiene la lengua de buscar en sí misma maneras de decir.

Esas transformaciones que –entre otras muchas– hicieron

que la palabra *barroco* primero nominara una ayuda memoria para silogismos,² y luego, un estilo. La física cuántica hace metáforas: tiene una teoría llamada de “cuerdas” o “branas” (membranas). En ejemplos sencillos tomemos la palabra *hoja*: ¿qué es la hoja? La del árbol, la del libro, la de la espada, la de la ventana, puede ser cualquiera mientras sea chata; esta palabra *hoja* no es propiedad de la espada, del árbol, ni del libro, ni de cualquier otra. Pero todos entendemos cuando una canción habla de “las hojas muertas”. Y prueba de esa metaforización desenfadada y contingente es que *a sheet of paper* (una sábana de papel) es el equivalente de nuestra hoja de papel, pero en metáfora foránea.

Estas formas cambiantes del lenguaje revelan que se hacen metáforas que luego se vuelven literales, y con la literalidad lograda se vuelve a metaforizar. Las *patas* no lo son solo del caballo, sino también de la mesa, las piernas de los hombres y del sillón.

La lengua hablada o escrita, como la pintura y la escultura, el cine, la historieta y cualquier otro lenguaje humano, van acumulando en periodizaciones formas que luego llamamos estilos de época: renacimiento, barroco, neoclásico, romanticismo. Y dentro de los estilos debemos incorporar los géneros, cada uno con sus rasgos, variantes e invariantes. Es que los lenguajes construyen mundos y no se puede pintar, ni escribir, ni filmar como ayer el mundo de hoy, hacerlo sería repetir el pasado.

Sumemos: metáforas, distintos momentos del tiempo y los *Juegos del Lenguaje* de Wittgenstein que sirven para propósitos distintos:

[...] dar órdenes y obedecerlas; describir un objeto según su apariencia; relatar un suceso; formar y

comprobar una hipótesis; inventar una historia; actuar en teatro; cantar a coro; adivinar acertijos; hacer chistes y contarlos, resolver un problema de aritmética práctica; suplicar, agradecer, maldecir, saludar, rezar (Etchegoyen Olleta, 2004).

Estos juegos contienen operaciones distintas que no se pueden comparar entre sí, cada uno expresa acciones diferentes; aunque usen los mismos signos en cada situación comunicacional enuncian cosas distintas (Steimberg, 1988).

Richard Rorty propone la arquitectura de mundos diferentes en lo que llama léxicos:

[...] el léxico de la política de la Atenas de la Antigüedad versus el de Jefferson, el léxico moral de san Pablo versus el de Freud, la terminología de Newton versus la de Aristóteles, la lengua de Blake versus la de Dryden [...], es difícil pensar que el mundo haga que uno de ellos sea mejor que el otro, o que el mundo decida entre ellos (Rorty, 1991, 26).

Esta fractalidad del lenguaje entre metáforas, juegos y léxicos nos da un panorama de las complejidades de los lenguajes hablados, escritos, en imágenes o combinados con todos los dispositivos técnicos que existen.

Los dispositivos técnicos

Los dispositivos técnicos³ han dado lugar a que el lenguaje se acomode e invente nuevos juegos y léxicos para cada uno de ellos. No es que los dispositivos permitan juegos de lenguaje y figuras, sino que las redes interdiscursivas tejidas por el proceder humano son las que hacen que estos hablen, se vuelvan lábiles para decir lo que nosotros queremos que digan. El locutor de la televisión en el noticiero

Un dispositivo es lo que produce, vuelve perdurable

y transportable un texto. Su materialidad puede

ser escrita, pintada, hablada.



me mira, el del programa de entretenimientos también, pero no es verdad; no me miran a mí, miran hacia la cámara y eso produce esta sensación de que se dirigen hacia el espectador, de que nos mira. “Esto provoca una suspensión de la ficción” (Verón, 1983), no porque mirar a cámara lo implique de forma natural, sino por los lenguajes que el hombre va disponiendo, armando, sobre las capacidades del dispositivo y las interdiscursividades y recursividades.

En un artículo reciente destacué la figura desdoblada que tenían:

[...] el actor persona real y el personaje en el cine y la televisión, su lugar de captura como personaje y al mismo tiempo de lo real como persona-actor. En una película de ficción reconocemos paisajes y personas reales, bastaría que un documentalista que trabajara sobre cine reuniera trozos de diferentes films de un mismo director, actor o tema para que aquellas escenas de ficción se transformaran ahora en documentos de la vida del actor o del director o de la historia del western. Esas lecturas de los documentalistas no son las únicas, lo prueban las metadiscursividades de las revistas y secciones de los diarios y programas dedicados al espectáculo, los posters para adolescentes dedicados a las figuras de las divas o los galanes. La doble lectura sobre lo ficcional filmico: el personaje y el actor real, el personaje existente en imagen (icónico), pero no real y por otro lado, también en el

film, el actor persona real y existente. Como modo de lectura esta duplicación es de toda la sociedad y es lo que hace la diferencia de lectura del material indicial icónico (el cine, la televisión), con respecto a otros: por ejemplo la literatura, la pintura. Es lo que está en la lectura de la fotografía, de su distinción de lectura, el saber que poseemos de cómo se produjo esa imagen (Barreiros, 2006, 45-55).

Un dispositivo es lo que produce, vuelve perdurable y transportable un texto. Cualquiera sea su materialidad: escrita, pintada, hablada, grabado (foto, audio, video) lo sería mediante dispositivos técnicos. La pintura, la escultura, la imprenta, el cine, la televisión radio, el DVD, el CD son producto de torsiones del lenguaje junto a dispositivos técnicos.

Derrida señala en su gramatología:

Se tiende ahora a decir escritura [...]: se designa así no solo a los gestos físicos de la inscripción literal, pictografía o ideografía [...] y a partir de todo esto, todo aquello que pueda dar lugar a una inscripción en general, sea literal o no e inclusive si lo que ella distribuye en el espacio es extraño al orden de la voz: cinematografía, coreografía, por cierto, pero también, escritura pictórica, musical, escultórica, etc. [...] Todo el campo cubierto por el programa cibernético será un campo de escritura. [...] el desenvolvimiento de las *prácticas* de la información extiende ampliamente las posibilidades del ‘mensaje’, hasta un punto tal en que éste ya no

es la traducción *escrita* de un lenguaje, vehículo de un significado que podría permanecer hablado en su integridad. Esto ocurre simultáneamente con una extensión de la fotografía y de todos los medios de conservar el lenguaje hablado, de hacerlo funcionar al margen de la presencia del sujeto parlante (Derrida, 1998, 15-17).

Los juicios de gusto

Lo inadmisibles es el mamarracho.

Que tiene su propia estética, sobre todo a partir de Almodóvar.

Pero ésa es otra historia.

Ernesto Schoo

Como se ve en la frase que hace de acápite de este segmento, el juicio de gusto da para todo gusto. Es difícil decir qué es bello y qué no lo es. El cine fue tan vituperado alguna vez, como lo es hoy día la televisión. Los dispositivos recibieron como primer trabajo hacer perdurar y/o transportar los lenguajes. Heidegger (1952, 38-41) dice que son cosas las partituras de música en los estantes de las tiendas o en los atriles y los poemas de Hölderlin, en la saca del soldado. Es verdad, son cosas.

El cine, la fotografía y la televisión también son cosas que cambiaron radicalmente la índole de los lenguajes transportados. Feroces críticas los recibieron en sus respectivos momentos de inicio y de sorpresa. Extrañamente, la radio apareció y nadie habló mal de ella. Las conductas que provoca la TV tienen más que ver con el hor-

ror que ancestralmente las imágenes provocan en el hombre, tal vez por su cualidad substitutiva que encierra la idea de propósito. La historia de la humanidad es también la de los iconoclastas e iconóduos; hoy día la iconoclasia ha quedado encerrada en algunas religiones.

La televisión provoca siempre una fuerte indignación moral. Parece justificada en las diferencias de gusto o sociales sobre las conductas moralmente aceptables para cada grupo social, entre estas, un mal uso del lenguaje. Este tipo de críticas hacia la televisión parten de un recurso sintomático, de algo que la sociedad no ha podido abandonar: el concepto de tabú (*delire de toucher**), la creencia de que estar expuesto a algo produce contagio de una manera inevitable. Esta forma de pensar ha sido recogida por las teorías de las ciencias de la comunicación de principios del siglo xx: la bala mágica, la jeringa hipodérmica, acerca de los efectos de los medios como inoculadores ante un espectador pasivo, débil y absorbente de todo lo que los medios profieran.

Las críticas del orden moral y el peligro al contagio no se terminaron. Después de la celebración de Internet, ya que allí campeaba la culta escritura, la denuncia fue unánime: los foros y los *chats* estaban destruyendo el lenguaje y junto con él peligraban la ortografía, la sintaxis y toda otra *virtud* que la lengua conservaba y que ahora corría peligro de extinción. Los *chats* convocaron a todos y luego ese espacio de sociabilidad quedó para los jóvenes y otros que se sienten así. Estos que quedaron

* “delirio de contacto”. Patología psiquiátrica. Expresión utilizada por Henri Legrand du Saullé (1830-1886), quien ubica este trastorno obsesivo-compulsivo (TOC) dentro de los contextos de la locura. En las nuevas clasificaciones, los TOC se sitúan entre los trastornos de ansiedad o en el seno de los trastornos neuróticos, secundarios a situaciones estresantes [N. de C.].

Después de la celebración de Internet, la denuncia

unánime fue contra los foros y los *chats*

porque estaban destruyendo el lenguaje.



fueron tomando más confianza, la gente es así: se les da la fotografía “que son punto por punto iguales a la naturaleza” y ellos se empeñan en que sus fotos no se parezcan a nada. Se le dan lienzos y pinceles y, después de la apasionante búsqueda del truco al ojo *–trompe l’oeil–* en el Renacimiento, que fue creando la ilusión de la perspectiva y el volumen, terminamos en el Suprematismo, el arte concreto y el abstracto: lo no figurativo.

Pareciera que cada nuevo grupo humano crea un estilo solo para oponerse al anterior o, tal vez, tiene algo tan nuevo que decir que necesita crear formas expresivas nuevas. Algo así fue lo que sucedió en el tema de los foros, los *chats* de Internet y los mensajes escritos telefónicos. Los foros limitados a un debate intelectual, la simple sociabilidad o la expresión del deseo. En los *chats* se pretenden el acercamiento sentimental, corporal, filosófico o místico. Los mensajes telefónicos de texto abarcaron todo el rango de las temáticas comunicacionales posibles.

Todos estos tipos discursivos o tal vez géneros de Internet y los nuevos mensajes de texto tienen una cosa en común, la necesidad de una escritura veloz porque estos textos presentan una novedad: la conversación escrita. Alicia Páez define a la conversación verbal: “[...] modo prototípico del uso lingüístico, forma básica del intercambio verbal en toda sociedad y central en la vida cotidiana” (Paéz, 1995, 81-

93). También la califica de “evanescente” por lo de hablada, sin registro perdurable (Páez cita a Barthes y Berthet, 82). La conversación –ahora escrita y perdurable– se vuelve lenta en los foros y la escritura aparece también en los teléfonos, desnaturalizando este aparato o cambiándolo a multimedia.

La conversación se basa en la interacción: uno dice y el otro o los otros también dicen (afirman, comentan, niegan, preguntan y otras opciones). Con la lentitud de la escritura en el celular –en este caso exasperante– o en la PC, la charla más simple se vuelve una tortura, además de la fatiga que implica. En el contexto fuerte de la conversación persona a persona ayuda la redundancia, y en la lógica escritural, la minuciosidad que en lo literario y lo ensayístico tiene el trabajo de crear su propia contextualidad. Todo hace que, inevitablemente, el *chateo* –en busca de la espontaneidad veloz de la conversación hablada– mezcle abreviaturas, oralidad transcrita, iconos e ideogramas, en pos de la rapidez. Llamo de tal manera a los *emoticones* y nuevas ortografías que trabajan en ruptura de la cadencia escritural y a las ortografías veloces del tipo: “T kiero” (te quiero), “S xq no saB?” (¿Ese porque no sabe?).

Lo que fue una solución lógica, de la índole de lo mecánico, como meter el barquito en la botella, debido a las necesidades comunicacionales de algo nuevo: *la conversación escrita*, trajo de la mano de los apocalípticos de siem-

pre la irrupción del temor al caos, al cese de la comunicación, a la destrucción-corrupción de la lengua. No cabe sino pensar que hay un prejuicio sobre lo tecnológico, lo nuevo, los jóvenes, la imposibilidad de aceptar el estilo de época que siempre es una manera gruñona de volverse viejo. Estas diferentes escrituras han sido y son ahora moneda corriente en nuestra sociedad. Los ejemplos son muchos.

Las “neoparlas” adolescentes son de todas las épocas, no son el producto de adolescentes desquiciados. Siempre existieron. Para no ser entendidos por los padres y para no ser como ellos, cosa que está bien sobre todo para evitar la clonación que tira a repetición y es aburrida.

El diario *La Nación* (23/01/2006) decía en el titular de un artículo de Graciela Lehmann: “Los mensajes de texto, cada vez más confusos. Los chicos crean códigos incomprensibles”. Habría que aclarar que todo código es confuso cuando uno no lo conoce. Lehmann ejemplifica sobre algunos mensajes de texto: “Qndo v?, Toy en ksa. Ymme. Rápido, informal y por momentos confuso hasta para quienes lo usan”, sentencia.

El razonamiento que le pide a Lehmann la escritura periodística –que siempre transmite en modo “lo peor está pasando”– le exige plantear: “la confusión”, “lo incomprensible” más allá de su propio criterio. Veamos “Uts”; “f”; “abs”; “Ant” son seguramente abreviaturas que todos usamos, son las del diccionario. ¿Todos las conocemos? ¿Son confusas? Obviamente algunas conocemos y otras, no. Esta escritura electrónica y conversacional es nueva; para tener velocidad elimina redundancias, pues no necesita ser precisa, exacta; la conversación no lo es. Además, son juegos de lenguaje que se están armando, desarrollando. Sus usuarios –*darwinísticamente*

te– elegirán las mejores formas y tendrá la estabilidad relativa de todo modo comunicacional. Otro ejemplo sobre el que nadie habla y que no llamamos de corrupción del lenguaje son los avisos clasificados, como este aparecido en el diario *Clarín*: “C. Dto. 1a. Pmo. D. 24 m. v.22.” = Vendo departamento, un ambiente permuto, dólares 24.000, vence el día 22.

¿Por qué aquí no se corrompe el lenguaje? ¿Porque son comerciales? Pensemos en los telegramas y su idioma infinitivo. Los mismos titulares de los diarios con su composición telegráfica: “Anuncian lucha contra evasión impositiva”. La maraña de siglas, de las páginas económicas CFI; B.-12; PIB; FMI, giros como “a la par”.

Tal vez cueste entender que un idioma no es una cosa pura, (¿habrá alguna?), no hay en él ninguna pretensión de pureza de raza. Lehmann informa: “Cada día, en la Argentina se envían 18 millones de mensajes de texto”. Y agrega, transcribiendo al presidente de la Academia Argentina de Letras, Pedro Luis Barcia:

No se trata de un lenguaje. Si un mensaje tiene expresiones lacónicas y precisas, no hay nada que objetar, pero si se reemplazan por abreviaturas y contracciones, esto contribuye a un empobrecimiento del lenguaje [...] El resultado de un uso tan económico del idioma sólo conduce a su degradación y mutilación.

No compartimos su idea Sr. Presidente, P. L. Barcia, ya sobrevivimos junto con la lengua a depredaciones, a los neologismos, a las abreviaturas de los copistas medievales, al telégrafo, al periodismo con su escritura siempre en modo crisis, a las abreviaturas de los avisos clasificados, a las instrucciones de los

manuales de los aparatos electrodomésticos, a la invasión en Buenos Aires de los modismos franceses desde 1890, y desde 1939, a los norteamericanos, y seguimos hablando un español que no es el mismo, como no fue igual el del Siglo de Oro al del romanticismo. Todo eso se ha hecho pasado, polvo, historia; Quevedo en aquella poesía bien pudiera estar hablando de la lengua: “Alma, a quien todo un Dios prisión ha sido,/ venas, que humor a tanto fuego han dado,/ médulas, que han gloriosamente ardido,/ su cuerpo dejarán, no su cuidado;/ serán cenizas, mas tendrán sentido,/ polvo serán, mas polvo enamorado”.*

Esta ficción que es el lenguaje, un apoderamiento antropomórfico del mundo, cambiará en este momento por las influencias de los dispositivos técnicos actuales, así como cambiaron los estilos con los momentos diferentes del mundo. La lengua es indestructible, precisamente, porque cambia, es un ejército móvil de metáforas. No podemos contar qué pasa en este mundo con el lenguaje de ayer. Después de todo “el hoy no es un ayer en falsa escuadra”.*

He aquí otros utópicos y humorísticos depredadores del lenguaje, sometidos por el *Spanglish*, descubriendo la arbitrariedad del significante.

Raúl Barreiros

M A N I F I E S T O !

CAMPAÑA PERMANENTE PRO DESTRUCCION
DEL LENGUAJE

Aniquiloso, arcaico y senil. Represor, anti-

moderno y controlado por los vestigios históricos. Lenguaje, idioma, lengua. Never mind, it's the same (¿o no?). Wiar sik de las hordas de viejitos chimuelos de Akademia y sus poses de divina loca; cuidando su correcto ass en castellano y la merde de Cervantes, Lope de Vega, Fuentes... Al demonio todos, que más da. (Pinches chamakos, si no escriben bien: “tibas a ir al infierno”).

Consigna Punkie: Chingue su madre Octavio Paz y Televisa.

Consigna Juangabrielesca: ¡Ay! se siente re'bonito que estemos todos aquí reunidos, juntitos, pegaditos, en nuestro pinche idioma. Perdón, jijiji. Esta canción es nueva.

Consigna Funkiesocial: Dear, tha mundo is changing, tha ropa de Armani ya no se lleva & U still preocupandote 4 that. Fuck the Akademiaaa or flop!

ADVERTIMOS -de la manera más violenta- que no toleraremos a nadie que use palabras como “jumento”, “revolución”, “alternativa”, “auto-superación”, “grunge” y otras del tipo.

EXIGIMOS la libertad incondicional de los presos políticos en Neo Zelanda. La dialéctica es una mierda.

QUEREMOS más emoticons, terrorismo verbal y palabras de infinita belleza tecnológica.

We nid parking con pc's, drinkear wan peñafiel, jav e match de kul sex con wanderful top models, echarnos una la waterbed y mandar el Larousse a China por un perico verde.

A ver ¿por qué debemos escribir “vaca”? Why not “cowa” or “dalechi”. Why?

¿Cómo qué no podemos escribir juntos CHINGAR y DEMOCRACIA?

* El autor se refiere al poema “Amor constante más allá de la muerte” [N. de C.].

* Último verso del soneto de Raúl Barreiros “Tango y final de un género” (1996), publicado en el sitio en Internet de la Red Nacional y Popular de Noticias Nac&Pop, en www.nacionalypopular.com, 2003 [N. de C.].

Stop the censura (la de otros, porque la nuestra es killer, vatos). Todos podemos inventar palabras, no solamente los políticos, científicos y publicistas. (Alter under pa' el contingente rabioso y tal). Y bien, a quién diablos le gustan l.a/o.s chic.a/o.s gord.a/o.s... . La tele no es idiota y es mejor que nuestros padres. Repeat after me: Qué nos importa la puta ortografía cuando everybody estamos muertos de Jambre (con J de jodidos. Plis, don't be kurzys) y sabemos -de buena fuente- que la mujer más atrevida de la tele era EmEfek (we

love you, cuicuita).

Eniwey.

QUEMAREMOS todos los libros anteriores a 1990 para freír bombones y sí, nos valen madre que algunos estén premiados o nos gusten. El lenguaje es un virus, libertad pa' las words, no sintaxis ni golpes bajo el cinturón de protección (póntelo si manejas). Inhala, exhala. Aprende idiomas para destruir. Anarquía pro-Babel en sintonarama. Suprime las comas y ya... bye bye. ACAMONCHI* (2006) 

Notas

¹ “¿Qué es entonces la verdad? Un ejército móvil de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas, adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, a un pueblo le parecen fijas, canónicas, obligatorias: las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son, metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora consideradas como monedas, sino como metal”. En Friederich Nietzsche, “Sobre verdad y mentira en sentido extra moral”, 1985, pp. 7-14.

² Borges y Panofsky coinciden en esta explicación. Panofsky (2000, 35): “Los lógicos escolásticos tardíos idearon divertidos apoyos para la memoria, mediante las cuales se podían recordar las muchas formas o figuras de silogismo. Estos recursos nemotécnicos consistían en palabras de tres sílabas en parte reales y en parte inventadas con ese propósito. Cada sílaba representaba una de las tres proposiciones. La vocal A, denotaba una relación general y positiva, la O parcial y negativa. Así Bárbara representaba tres generales positivas y Barroco una general positiva y dos parciales negativas”.

Borges: Barroco (baroco) “es el nombre de uno de los modos del silogismo”.

³ Entendemos por dispositivos técnicos todos los elementos que permiten hacer perdurar, transmitir, producir un mensaje: la fotografía, la pintura, la televisión, los DVD; CD, Internet, los teléfonos y cualquier otro no mencionado aquí. Oscar Traversa (2006) *dixit* incluye el aparato fonador, el que hace posible la voz humana.

* Gerardo Yépez, *Acamonchi*, es artista visual y diseñador gráfico influenciado por la subcultura de las patinetas, el punk, la música electrónica, el graffiti, el arte postal y diversos movimientos contraculturales. Es parte del Colectivo Nortec Visual para el que diseña promocionales, portadas de discos, instalaciones y animaciones. Colabora en publicaciones como *La Panadería* (México, D.F.), *Los Angeles Times Magazine* (EE.UU.), *El País* (España), *World Graffiti* (Alemania). Realiza exposiciones en numerosas galerías de arte [N. de C.].

Bibliografía

- Acamonchi, Manifiesto: "Pro destrucción del lenguaje". ICQ: 63587473, San Diego, 2006.
- Barreiros, Raúl, "Filogenética de lo Real en la Ficción", en Revista *Tram(p)as*, FPYCS, UNLP, julio 2006.
- Borges, Jorge Luis, *Historia universal de la infamia*. (Prólogo 1954), Obras Completas: Tomo I. Buenos Aires, Emecé, 1994.
- Derrida, Jacques (1967), *De la gramatologie. Minuit (De la gramatología*. Traducción al español por O. Del Barco y C). México, Ceretti-Siglo XXI, 1998.
- Echegoyen Olleta, J, *Historia de la Filosofía. Volumen 3: Filosofía Contemporánea*. Madrid, Edinumen, 2004.
- Heidegger, Martín, "El origen de la obra de arte", en *Arte y poesía*. México, Fondo de Cultura Económica, 1952.
- Nietzsche, Friederich, " Sobre verdad y mentira en sentido extra moral" (traducción Lucía Piossek Prebisch, en Revista *Discurso y realidad*, vol. II, Tucumán, 1985.
- Páez, Alicia, *Políticas del Lenguaje*, Buenos Aires, Atuel, 1995.
- Panofsky Edwin, *Sobre el estilo*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- Crosby, James (ed.), "Poesía varia. Francisco de Quevedo", en *Letras Hispánicas*, nº 134. Valencia, Ediciones Cátedra, Undécima edición, 1997.
- Rorty, Richard, *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, Paidós, 1991.
- Schoo, Ernesto, en diario *La Nación*, 6 de mayo de 2006.
- Steimberg, Oscar, *Semiótica de los medios masivos*. Buenos Aires, Hachette, 1988.
- Verón, Eliseo, "Está allí, lo veo, me mira, me habla", en *Comunications. Ennonciation et cinema*, nº 38, Paris, Seuil, 1983.

CUERPO, ESCENA Y MÁSCARAS EN LA TRAMA PEDAGÓGICA

Elina Matoso *

En educación, las técnicas corporales no son centrales y en ocasiones son nulas. La autora propone algunas prácticas para que alumnos y docentes reconozcan la corporeidad, desarrollen la percepción y conquisten la sensibilidad.

* Licenciada en Letras, UBA. Profesora titular, UBA. Directora del Instituto de la Máscara, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Rectora de la Carrera Terciaria Oficial de Coordinador de Trabajo Corporal, Instituto de la Máscara. Autora de los libros *Las Máscaras de las Máscaras*; *El Cuerpo Territorio de la Imagen*; *El Cuerpo, Territorio escénico*; *El Cuerpo In-Cierto*.

El cuerpo, la escena, las máscaras están presentes en toda acción humana, de allí que el acto de aprendizaje no puede quedar por fuera de esta acción. Están presentes en los juegos; en la sexualidad; en el hambre; en el cansancio de los docentes y de los alumnos; en la alegría de un reconocimiento; en el silencio o el bullicio de las aulas; en la marginalidad social que sufre el docente; en la violencia; el tesón y las apatías diarias.

Reflexionar sobre nuevos lenguajes implica replantearse el lugar de la subjetividad, la relación del hombre con la sociedad en la que vive. Interrogarse sobre la construcción de otros modos de representación, de apropiación y de fundamentación que conllevan resignificar actitudes, ideologías y modelos que en el caso específico de la corporeidad han quedado circunscriptos a recursos, en general estereotipados, o a ejercicios físicos repetitivos, y no se resitúa el vínculo que el ser humano establece con su cuerpo, cuya complejidad trasciende a una técnica o a un ramillete de juegos divertidos. No solo se trata de sumar técnicas novedosas sino de hacerse cargo de los cuerpos mismos.



De allí que este planteo implique una reflexión minuciosa y extensiva que involucra a toda la comunidad educativa y a la sociedad en su conjunto.

Nuevos lenguajes como posibilidad de instalarse en otro lugar, dar entrada a otras lógicas de producción de sentido, dentro del corpus educativo. Un punto de partida es considerar “[el] cuerpo como el lugar de anclaje de los atravesamientos personales, históricos, filosóficos, económicos, políticos, educativos, artísticos, psicológicos, físicos, culturales” (Matoso, 2005).

Desde esta perspectiva es necesario revisar polaridades recurrentes. Una de ellas es: pensamiento versus acción. Se trata de replantear la relación entre pensamiento producido y pensamiento a producir y acción como equivalente a *poiesis*, que supone un hacer, un estimular el acto creativo.

“Según la manera en que una sociedad planteé el problema de la vida y de la muerte, del trabajo y de las fiestas, según la idea que ella se forje de la naturaleza del hombre y de su destino, según el valor que asigne al placer y al saber, el cuerpo será evaluado, tratado y representado diferentemente” (Maisonneuve y Bruchon-Schweitzer, 1985).

El cuerpo ausente en las aulas

Existe una marginalidad en el ámbito educativo que deja afuera el cuerpo o, dicho de otra manera, hay muchas ramas del saber que se ocupan del mismo: la medicina, la nutrición, la kinesiólogía, los cursos para modelaje, la antropología, la gastronomía, la danza, la ecología, la educación física, la psicología, la sociología, entre otras.

Si bien no existe una carrera universitaria o formación que abarque la totalidad de la corporeidad, ya que ésta es imposible de reducir

a un único objeto de estudio, sin embargo, en los medios de comunicación se suelen dar mensajes muy contradictorios sobre ese territorio tangible e inabarcable que es el cuerpo del ser humano. Por ejemplo, se insiste en un estereotipo de belleza, que será el deseado por miles de adolescentes, y luego se refuerza con los peligros cada vez más tempranos de la anorexia y la bulimia, paralelamente al constante bombardeo publicitario de bebidas y alimentos que no solo engordan sino que algunos perjudican la salud.

El cuerpo social resulta un gran espejo que refleja un cuerpo desmembrado, que genera desconcierto, y surgen así malestares que van desde dolores físicos como contracturas o dolores de estómago hasta males sociales como la desnutrición, el estrés, la violencia, las adicciones, entre otros.

Cómo resuelve y elige su rumbo un estudiante a quien se le demanda el estereotipo de un cuerpo si estudia para *chef*; otro si elige ser modelo, bailarín o deportista; y otro si se decide por la computación, las letras o las matemáticas. La decisión ¿de qué depende? ¿Del éxito, de la salida laboral, de una presunta delgadez o de la habilidad para el deporte?

Imágenes *des-carnadas*

La cultura actual resalta una paradoja. Por un lado, la incesante proliferación de imágenes del cuerpo imposibles de alcanzar que saturan los medios de comunicación, que se asientan en objetivos netamente ligados al consumo; la conquista de la eterna juventud por medio de cosméticas o cirugías; la extrema delgadez como ideal de belleza, y la supuesta libertad y felicidad que da la desnudez de determinadas zonas del cuerpo, como significante de placer

o de liberación. Por otro, el “cuerpo vivido” desaparece de la imagen, salvo ante el dolor o la violencia, es decir cuando molesta, enferma o sufre. Se lo preferiría descartable: “Como si la conciencia del cuerpo fuese el único lugar de la enfermedad, y solo su ausencia definiera la salud [...]. Ocultar el cuerpo es signo de salud, de allí que la sociedad occidental está basada en el borramiento del cuerpo” (Le Bretón, 1990).

Estos discursos mediáticos, políticos, académicos suelen confundir organismo y cuerpo: “Organismo remite a la especie. Cuerpo remite a persona, a construcción de identidad humana en relación a otros cuerpos. El organismo se domestica, se acostumbra, se medica; el cuerpo se ensaya, se equivoca, se corrige, aprende” (Pain, 1985).

Se halla ausente un enfoque educativo sistemático que fundamente y promueva la apropiación en cada sujeto de su corporeidad, que incluya indagar sus posibilidades, límites y deseos en las distintas etapas vitales. El aprendizaje no contempla el cuerpo como constituyente de la integridad de una persona. Cabe la pregunta, por ejemplo, sobre la apropiación que tienen de su cuerpo los adolescentes y cómo enfrentan la timidez, la sexualidad, lo que significa el contacto, la piel, la mirada, la desnudez, las mutaciones del cuerpo, la seducción. ¿Quién se hace cargo de estas temáticas en los distintos niveles educativos?

Al estar frente a alumnos terciarios, universitarios, y a docentes en instancias de capacitación, se evidencia y desconcierta la ajenidad frente a su corporeidad. Consideran su cuerpo como algo impuesto (mandatos, destino, lugar del odio, de la provocación, de la indiferencia); las aulas están llenas de alumnos que vienen despojados de cuerpo. En esta sociedad un

cuerpo que desaparece bajo las marcas de objetos y prendas, da mucho que pensar.

“Las representaciones del cuerpo son una función de las representaciones de la persona. Al enunciar lo que hace el hombre, sus límites, sus relaciones con la naturaleza o con los otros, se dice algo de su carne” (Le Bretón, 2002).

Técnicas corporales

El siglo xx inaugura otro cuerpo, marcado a fuego por las dos guerras mundiales en las que la sociedad se vio obligada a *levantar* mutilados, exiliados, hambrientos y tratar de reinsertarlos en un mundo despedazado. En este contexto surgieron las denominadas técnicas corporales, cuyo propósito básico fue dar cuerpo a ese cuerpo desbastado. Estas técnicas apuntalaron la conciencia de apropiación y reconocimiento de la corporeidad; la búsqueda de un equilibrio perdido; el desarrollo de la percepción; el estímulo a la conquista de la sensibilidad, etcétera. Llegaron a nuestro país en la década del 50 aproximadamente, y se fueron multiplicando y transformando. Sin embargo, el sistema educativo las mantiene a distancia o directamente no las deja entrar.

Así, hay un cuerpo que queda en los márgenes, en los bordes, que no es asimilado con la fluidez que merecería pudiendo prevenir muchas de las dificultades propias del aprendizaje, no solo aquellas que se manifiestan específicamente en dolores o crisis corporales tanto en docentes como alumnos, sino en aquellas que necesitan una mente oxigenada, un ser humano creativo, adueñado de aquello con lo que cuenta, su *sí mismo*, en todo el sentido de la palabra. Sin embargo, en las brechas que todo sistema deja, se llevan adelante hace años formaciones oficiales, terciarias y universitarias, a partir de

Se halla ausente un enfoque educativo sistémico que fundamente y promueva la apropiación en cada sujeto de su corporeidad.



esta concepción del cuerpo. “El cuerpo es nuestro medio general de poseer el mundo. Hemos aprendido de nuevo a sentir nuestro cuerpo, hemos re-entrado bajo el saber objetivo y distante del cuerpo a este otro saber que del mismo tenemos, porque está siempre con nosotros porque somos- cuerpo, [...] somos – del – mundo” (Merleau-Ponty, 1975).

Estas formaciones no son meras técnicas para consumir, sino que responden a una metodología e ideología de lo humano que contempla la inserción social, rescata la importancia de lo grupal, la salud psicofísica como bien a cuidar y valorar y el desarrollo de la creatividad como base para formar al ser humano apuntando a su integridad.

Hacia una pedagogía corporal

Pensar nuevos lenguajes implica replantear objetivos, necesidades y posibilidades que recuperen exclusiones en el arte, la ciencia, la poética, y se los rearticule para configurar un pensamiento lúdico en el acto pedagógico mismo.

Platón(1972) hace referencia al juego desde una concepción fundante en la constitución del ciudadano: “Hablar de juego es hablar de leyes, ya que construye una normativa que son reglas específicas de juego [...] Los niños que han hecho innovaciones en los juegos, serán diferentes de los que les han precedido; aspirarán a otra manera de vivir; lo cual les inclinará a desear otras leyes y otros usos”. El juego desarrolla en el

hombre otra lógica que le permite acomodarse a la razón lúdica, en la que no tiene que someterse a las leyes desde un obedecer impuesto, autoritario, sino entendiéndolas como un juego de creación y fundamentación colectiva. Algunas áreas de la educación ya han tomado el campo de lo lúdico desde otros paradigmas que abarcan su aspecto socializador e integrador en el nivel preprimario hasta su perfil de entretenimiento divertido o recreativo, en oposición a un supuesto saber –“Cuando se estudia no se juega”– promoviendo un enfrentamiento entre el saber y el jugar, cuando no es posible apropiarse del saber sin la motivación lúdica, fundada en la *poiesis*, es decir, en la pasión de crear.

Cuando hablamos de juego, lo diferenciamos claramente de los reduccionismos que lo reducen a juegos (en plural); lo diferenciamos de la caricatura del juego en que se mueven los juegos de la cultura dominante [...] hablamos de una conducta lúdica existencial distinta de los juegos vacíos, estereotipados o puramente competitivos. [...] El juego es imagen englobadora y es acción (Medina, 2006).

Trabajo corporal con máscaras

Desde hace más de 30 años, nuestro principal objetivo institucional¹ es desarrollar una metodología de trabajo cuya aplicación considere la compleja construcción de la identidad basándonos en fortalecer la potencialidad creativa del sujeto. El trabajo de articulación entre

lo corporal, la palabra, la creatividad, el juego y las máscaras, nos ha permitido elaborar un trípode de aplicación que contempla las máscaras de la profesión, las escenas del ejercicio profesional y el cuerpo del docente que se pone en juego en el ejercicio del rol.

Esta metodología cuenta con dispositivos, recursos, herramientas, cuya implementación da lugar en el escenario pedagógico a esa otra escena: la que se padece detrás de máscaras que ocultan la complejidad del vínculo entre el alumno, el docente y el aprendizaje.

Se debe considerar la corporeidad como un territorio escénico, poblado de escenas, personajes y máscaras que responden a la historia

personal, familiar y social tanto del alumno como del docente, y que involucra a toda la comunidad educativa. Este proceso requiere un desenmascaramiento progresivo que favorezca el fluir y el circular de otras máscaras: las del deseo, la frustración, las gestualidades estereotipadas, la confusión, el amor al otro, atravesar demonios y mitos para recuperar un cuerpo social vivo en el acto de enseñar y aprender.

La escena educativa requiere cuestionamiento, resituar a sus participantes, rearmar cuerpo desde las problemáticas vigentes, para que los docentes ejerzan su rol como personas íntegras, en currículas e instituciones que le den lugar para ejercerlo. 🚩

Nota

- ¹ El Instituto de la Máscara, fundado en 1975 por el Dr. Mario J. Buchbinder y la Lic. Elina Matoso, articula diversos campos, entre ellos, el corporal, el psicodrama, lo grupal, la creatividad y las máscaras. Desarrolla su actividad en el área educativa de la salud y del arte.

Bibliografía

- Le Bretón, David, *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1990.
- Le Bretón David, *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.
- Matoso, Elina, *El Cuerpo, territorio de la Imagen*. Buenos Aires, Letra Viva, 2005.
- Maisonneuve, J. y Bruchon- Schweitzer, M., *Modelos del cuerpo y psicología estética*. Buenos Aires, Paidós, 1985.
- Medina, Jorge, *El malestar en la pedagogía. El acto de educar desde otra identidad docente*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2006.
- Merleau- Ponty, Marcel, *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, Península, 1975.
- Pain, Sara, *La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia II*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1985.
- Platón, *Las Leyes*. Buenos Aires, Eudeba, 1972.



EL LENGUAJE DE LAS ESTRELLAS

Roberto Aquilano *

Edgar Allan Poe estableció, en su poema *Eureka*, una de las primeras hipótesis de por qué el cielo es oscuro por la noche. Con este precedente, aquí se presenta un recorrido por los descubrimientos científicos para responder esa pregunta.

* Doctor en Astronomía, UNLP. Director del Observatorio Astronómico, Planetario y Museo Experimental de Ciencias de Rosario. Investigador del Conicet y del Instituto de Física Rosario (Conicet-UNR). Asesor de la Directora General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

El concepto de un universo infinito no explica el hecho, conocido por todos, de que por la noche el cielo es oscuro. Esto puede parecer una observación trivial, pero no lo es. Kepler, astrónomo del siglo XVII, fue uno de los primeros en reconocer que la oscuridad de la noche constituía un misterio. Si el número de estrellas es infinito y están distribuidas de manera uniforme, entonces cubrirían cada parte del cielo nocturno, sin ninguna grieta entre ellas. En tal caso, los cielos brillarían como una bola de fuego y cocerían la Tierra haciendo que la vida en ella resultase imposible. Por lo tanto, argumentó Kepler, el universo no es infinito sino finito.

La oscuridad nocturna también intrigó al físico y astrónomo alemán Heinrich W. M. Olbers en la década de 1820. De día ejercía la oftalmología y combatía las epidemias y por la noche observaba cometas y asteroides desde el piso más alto de su casa, en Bremen. A diferencia de Kepler, Olbers creía que el cosmos era infinito, y propuso un modo de reconciliar esta creencia con la oscuridad del cielo nocturno: el espacio, decía,

está lleno de nubes de materia interestelar que intercepta bastante luz de las estrellas, oscureciéndola del modo que un paraguas oscurece el Sol. Tan interesante sugerencia fue hecha antes de que se estableciera firmemente la existencia de nubes interestelares. Sin embargo, su invocación de tales nubes para explicar la paradoja no es válida, pues en un cosmos infinito la luz estelar calentaría enormemente las nubes, haciendo que el cielo nocturno ardiese con tanto brillo como Kepler había conjeturado. Con todo, el enigma del cielo nocturno es conocido desde entonces (un poco injustamente para Kepler y otros predecesores) como “la paradoja de Olbers”.

La verdadera explicación fue descubierta hace más de un siglo, y no por un científico sino por un poeta: Edgar Allan Poe. Mucha gente conoce los relatos de Poe, sus bellos cuentos de terror gótico, y su desordenada vida personal. Pero pocos saben que estaba seriamente interesado por la ciencia, en particular por la astronomía, y que le fascinaba la hipótesis nebular del astrónomo francés Pierre Simon de Laplace, según la cual el sistema solar evolucionó a partir de una nube primordial de polvo y gas. La hipótesis “es demasiado bella para no ser esencialmente verdadera”, escribió Poe. Esta teoría inspiró al poeta un ensayo cosmológico, *Eureka: un poema en prosa*.

Según Poe, la paradoja de Olbers se resuelve porque “la distancia del fondo invisible es tan inmensa que ningún rayo salido de ella ha podido todavía llegar hasta nosotros”. Poe tropezó con el hecho de que el universo no es infinitamente viejo, sino que tuvo un comienzo en el tiempo (lo que hoy consideramos como el Big Bang). De hecho, el universo es tan jo-

ven que la luz de las estrellas más distantes está acercándose a nosotros a gran velocidad, pero todavía no nos ha alcanzado. Cuando contemplamos el oscuro cielo nocturno, miramos hacia atrás, en dirección a una época primitiva, antes de que las primeras estrellas se formasen.

Eureka tuvo críticas dispares. “Tonterías sin sentido”, se mofó un periódico. Sin embargo, Poe siguió convencido de la importancia de sus ideas y mostró el manuscrito de *Eureka* al editor George Putnam en la ciudad de Nueva York.

El descubrimiento de la gravedad hecho por Newton era un mero incidente comparado con los hallazgos revelados en ese libro. Despertaría de inmediato una atención tan intensa y universal que el editor podría haber abandonado toda otra empresa y hacer de esa obra el negocio de toda su vida, pero solo imprimió 500 ejemplares. Seis meses más tarde, Poe murió.

La historiadora Barbara Tuchman ha escrito que la Primera Guerra Mundial (1914-1918) fue un abismo que separó para siempre el Viejo Mundo del Nuevo. Muchos aspectos de la civilización se transformaron durante ese conflicto. Lo mismo ocurrió con gran parte del mundo intelectual, artístico, literario y científico. La cosmología no fue una excepción.

Hasta finales de 1910, los seres humanos eran tan ignorantes en lo referente a los orígenes cósmicos como lo habían sido siempre. Aquellos que no se tomaban el Génesis al pie de la letra no tenían ninguna razón para creer que había existido un comienzo. El origen del sistema solar era un tema discutible, pero el origen del cosmos era un asunto muy diferente: raramente se discutía acerca de él en círculos científicos, si es que alguna

Aquellos que no se tomaban al Génesis al pie de

la letra no tenían ninguna razón para creer

que había existido un comienzo del universo.



vez era tema de discusión. En las publicaciones de astronomía de la época se escribían muchas polémicas sobre la naturaleza de las nebulosas: el retorno en 1910 del cometa Halley, la evolución de las estrellas, los canales marcianos, la serie de Balmer en espectros estelares, la búsqueda de un noveno planeta, pero raramente se dedicaba alguna palabra a los orígenes del cosmos.

Tal como ocurría en otros ámbitos de la civilización, había indicios de que se acercaba una gran revolución. La mayoría no advirtió estos indicios, de modo que cuando las nuevas ideas explotaron, sobrevino una conmoción.

En 1905 y mediados de la década siguiente, Albert Einstein presentó sus teorías “especial” y “general” de la relatividad. La relatividad especial demostró que el espacio y el tiempo, la masa y la energía eran, respectivamente, lados opuestos de las mismas monedas. La relatividad general revisó la gravitación newtoniana demostrando que existe una conexión entre lo que Einstein llamaba “masa-energía” y el “espacio-tiempo”.

Mientras Newton concebía la gravedad como una fuerza que actúa entre objetos diferentes, Einstein veía esto como el efecto de la masa en la geometría del espacio.

La física dio otro gran paso hacia delante cuando Einstein combinó las leyes newtonianas de la inercia y la gravedad con su concepto del “espacio-tiempo curvo”. Este logro abrió el

camino hacia nuestro moderno concepto de universo no estático.

Solo unos pocos años después de que Einstein publicara su teoría, la naturaleza le ofreció una oportunidad para someter a prueba sus ideas. Einstein señaló que la luz que viaja hasta nosotros desde las estrellas debe curvarse cuando pasa cerca de un cuerpo masivo, como el Sol. La luz es desviada por la curvatura del espacio-tiempo por la presencia de un cuerpo masivo. “Obsérvese un campo de estrellas en ausencia del Sol y luego compárese el mismo el mismo campo cuando el Sol tapa parte de él”, sugirió Einstein. Si la teoría es correcta, la posición de las estrellas cercanas al borde del Sol parecerá desplazarse. Por supuesto, normalmente no es posible ver estrellas cerca del Sol, pues su luz nos ciega. Lo que se necesitaba, dijo Einstein, era un eclipse total que permitiera un breve momento de observación del campo estelar alrededor del Sol. El 29 de mayo de 1919, tal eclipse debía verse en el golfo de Guinea, en el hemisferio sur, y el astrónomo británico Arthur Eddington organizó una expedición para hacer las observaciones requeridas, y así pudo comprobar que Einstein tenía razón.

Las consecuencias de la teoría de la relatividad son varias y espectaculares, y no es la menor de ellas la existencia predicha de las lentes gravitacionales. Éstas son enormes objetos astronómicos, como las galaxias, tan masivos

(contienen miles de millones de estrellas) que desvían la luz de estrellas y cuásares de una manera mucho más espectacular que el sutil efecto de un eclipse. Las lentes gravitacionales crean versiones celestes de fenómenos atmosféricos como los espejismos y las imágenes múltiples. A modo de ejemplo, una lente gravitacional ha hecho que la luz de un solo cuásar se dividiese en cinco imágenes separadas. A causa de su forma, esta visión sorprendente es llamada “Cruz de Einstein”.

Los agujeros negros son una consecuencia aún más célebre de la teoría. Estos objetos son estrellas colapsadas con una atracción gravitatoria tan enorme (deforman tanto el espacio-tiempo), que nada puede escapar de ellos, ni siquiera la luz, de allí el nombre de agujeros negros.

El advenimiento de la teoría del Big Bang no solo ofreció una perspectiva nueva y espectacular sobre el origen del universo, sino que proporcionó una posible solución a uno de los desafíos más persistentes de la cosmología: ¿de dónde provienen los elementos? ¿Cómo ha creado la naturaleza los más de 92 ocupantes naturales (hidrógeno, helio, carbono, oxígeno, hierro, etc.) de la tabla de los elementos de Mendeléiev? Gran parte del mundo que tan familiar nos resulta –las rocas, los animales y las plantas que nos rodean– está compuesto de elementos más pesados que el hidrógeno y el helio. Sin embargo, el universo como un todo está dominado por esos dos elementos: el helio representa casi el 25% de toda la materia, y el hidrógeno, cerca del 75%, y todos los demás elementos totalizan exactamente el 1%. ¿Cómo pudo ser posible esta distribución de elementos?

La noción de fusión como proceso cosmológico importante se fue fortaleciendo, y en

1925, la astrónoma Cecilia Payne-Gaposhkin demostró que el Sol está constituido casi enteramente de hidrógeno, el elemento más ligero. Los teóricos llegaron a la conclusión de que el Sol no engendró su calor por fisión atómica, como se suponía hasta entonces, sino específicamente por fusión, es decir, por la combinación de dos núcleos de hidrógeno para obtener un núcleo de helio. De allí en más muchas cosas se explicaron, siendo George Gamow figura clave en marcar el papel de la cosmología en la elaboración de los elementos.

A fines de la década de 1940, Alpher, Bethe y Gamow (llamados alfa, beta y gama) publicaron sus ideas, y en un artículo posterior, continuidad del anterior, Alpher y Herman escribieron lo que fue una predicción sencilla pero profunda que constituye el fundamento de la cosmología moderna. Para que los protones se fusionaran con los núcleos debían tener energía suficiente para superar el rechazo eléctrico de los protones en los núcleos del objetivo. Esto requería que el universo primitivo estuviese caliente. Si lo estaba demasiado, los protones, los neutrones y los fotones energéticos volarían los núcleos tan rápidamente como se formaron. Así, unos pocos minutos después de la creación, la temperatura tenía que permanecer en una gama estrecha. Elaborando los detalles, observaron que el universo empezó como una intensa bola energética, y a medida que se expandía, la radiación persistiría pero se diluiría constantemente. Después de tener en su comienzo una temperatura de muchos miles de millones de grados, el universo se enfriaría gradualmente a medida que pasase el tiempo y el espacio se expandiría. Calcularon que el universo actual debía ser de unos 5 Kelvin (que es lo mismo que 5° Celsius

por encima del cero absoluto, que está a 273° bajo cero). Si el Big Bang se había producido del modo en que lo predecían Gamow y sus colegas Alpher y Herman, el universo estaría impregnado de una tenue radiación de fondo, un eco de ese suceso primordial, que es la temperatura equivalente a 5 Kelvin. Por el contrario, si el Big Bang no había tenido lugar, semejante radiación no existiría.

Con los años, todo fue un aluvión de información, y sorpresa tras sorpresa todo se fue confirmando. En 1965, Wilson y Penzias midieron esta radiación, y la encontraron a 2,7 Kelvin, muy próximo a lo predicho, y 27 años después George Smoot (Premio Nobel de Física 2006) hacía público que los millones de datos obtenidos hasta entonces por el satélite COBE (Explorador del Fondo Cósmico) permitían concluir que existen anisotropías en la radiación de microondas, con lo cual se encontraba respuesta a otra de las preguntas claves, ¿cómo se formaron las galaxias?

En la evolución del universo hay un orden claro que va desde la simplicidad y la simetría, a una estructura y una complejidad mayores. A medida que el tiempo pasa, los componentes simples se unen a elementos básicos

sofisticados que producen un entorno más rico y diverso. Los accidentes y el azar son, de hecho, esenciales en el desarrollo de la riqueza general del universo. En ese sentido (aunque no en el sentido de la física cuántica), Einstein estuvo en lo cierto cuando dijo: “Dios no juega a los dados con el universo”. Aunque los sucesos individuales parezcan azarosos, en el desarrollo de los sistemas complejos hay una causalidad general.

Los cosmólogos y los artistas tienen mucho en común: ambos buscan la belleza, unos en el cielo, otros en los lienzos o en la piedra.

El concepto religioso de la creación surge del asombro ante la existencia del universo y el lugar que ocupamos en él. El concepto científico trasluce un asombro similar: estamos impresionados por la simplicidad última y el poder creativo de la naturaleza física, y por su belleza en todas las escalas.

¿De dónde ha sacado todo este conocimiento el hombre? ¿Cuál fue el elemento que lo condujo? Podemos decir que la luz, y nada más que la luz, pues toda la información del cosmos la obtenemos de la luz, maravilla de la naturaleza que nos enseña paso a paso el lenguaje de las estrellas. 🏠

Bibliografía

- Einstein, Albert e Infeld, Leopold, *La física, aventura del pensamiento*. Buenos Aires, Losada, 1991.
- Hawking, Stephen, *Historia del tiempo. Del Big Bang a los agujeros negros*. Buenos Aires, Crítica, 1988.
- Prigogine, Ilya, *¿Tan solo una ilusión?. Una exploración del caos al orden*. Barcelona, Tusquets Editores, 1982.
- Raychaudhuri, A., Banerji, S. y Banerjee, A., *General relativity, astrophysics, and cosmology*. Nueva York, Springer Verlag, 1992.
- Umérez, Norberto, *Big Bang. Origen y fronteras del universo*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 1993.
- Weinberg, Steven, *Los tres primeros minutos del universo*. Madrid, Alianza Universidad, 1993.

TEXTOS ESCOLARES: UNA POLÍTICA DE ACCESO IGUALITARIO AL CONOCIMIENTO

Carlos Giordano y María Silvina Souza *

La provisión y el acceso igualitario al libro en la escuela son propósitos fundamentales en las políticas de la DGCYE. A partir del Programa “Textos escolares para todos” se establecen diversas medidas para concretar este objetivo.

* Director provincial de Información y Planeamiento Educativo y Coordinadora del Programa Provincial Educativo “Textos Escolares para Todos” de la DGCYE.

Garantizar el acceso al libro ha constituido uno de los principales desafíos que este gobierno provincial ha debido enfrentar desde su asunción como parte central de sus políticas de inclusión educativa. Es en este sentido que podemos enmarcar el Programa Provincial Educativo “Textos Escolares para Todos”, del cual se da cuenta en el presente artículo. Luego de varios esfuerzos realizados, correspondió a la DGCYE su concreción en 2006.

A partir de 2006, sobre la base de un estudio elaborado por la Prof. Elvira Romera, asesora de la Directora General de Cultura y Educación, quien a partir de revisar diversas experiencias latinoamericanas¹ y europeas en materia de provisión de libros de texto por parte de los Estados diseñó un primer borrador de trabajo que fue recuperado por la Dirección Provincial de Información y Planeamiento Educativo (DPIPE) para su desarrollo, planificación y gestión, organismo que organizó un equipo de trabajo que hizo, en principio, un diagnóstico que incluyó:



- el relevamiento exhaustivo de las experiencias latinoamericanas en políticas de texto escolar;
- el análisis de las potencialidades de los libros de texto como materiales de apoyo al proceso de enseñanza/aprendizaje;
- el desglose de la matrícula de alumnos de las anteriormente denominadas Educación Primaria Básica (EPB), Educación Secundaria Básica (ESB), Polimodal, y Adultos, de gestión estatal y privada, y de la Planta Orgánica Funcional (POF) correspondiente a los establecimientos con el fin de evaluar escenarios posibles de viabilidad del proyecto;
- las especificaciones técnicas de los potenciales textos escolares, con el objeto de evaluar las condiciones financieras y materiales de la producción de los mismos;
- la evaluación de los diseños curriculares, con el fin de establecer las áreas consideradas de desarrollo prioritario en los diversos niveles educativos, teniendo en cuenta el contexto provincial respecto de las reformas curriculares en marcha, para adecuar las futuras propuestas tanto a los diseños vigentes como a las transformaciones realizadas en aquellas áreas donde se contaba con proyecciones o prediseños curriculares;
- la observación de textos escolares en el mercado, con el objetivo de establecer un diagnóstico de las variables, las constantes, las debilidades y las fortalezas de estos materiales;
- el análisis de la normativa provincial y nacional respecto de las condiciones jurídico-pedagógicas que deberían tenerse en cuenta en la elaboración de estos materiales.

El diagnóstico elaborado fue debatido y analizado con el conjunto de las áreas pedagógicas a cargo de la Subsecretaría de Educación de la DGCYE, lo que generó posteriores acuerdos con

relación a la producción de libros de texto, y permitió que se establezcan como puntos centrales los siguientes:

- orientar la prescripción sobre el tratamiento de los contenidos;
- atender al desarrollo curricular (particularizando los aportes de los libros con relación a áreas tratadas con menor frecuencia por el docente en el aula);
- elaborar textos problematizadores, contextualizados y críticos respecto de cualquier área del conocimiento;
- disponer que los libros permitan el abordaje tanto areal como disciplinar.
- generar las estrategias necesarias para que el docente sea el primero que se apropie del libro.

Creación y desarrollo del Programa

A partir de los resultados del diagnóstico y de los debates posteriores, se diseñaron las características y los fundamentos del Programa “Textos Escolares para Todos” que retoma los lineamientos del Plan de Educación 2004-2007,² en tanto que apunta a garantizar el derecho a la educación de niños, jóvenes y adultos, fomentando una escuela con las condiciones adecuadas para que se enseñe mejor y se aprenda más.

El Programa tiene como meta a alcanzar en los próximos años lograr que todos los alumnos de las escuelas del sistema educativo provincial cuenten con los textos escolares de las disciplinas consideradas prioritarias, fomentando la igualdad de oportunidades en el acceso a los libros, contribuyendo a la formación de lectores y garantizando el acceso a saberes y conocimientos comunes para todos los alumnos.³ Sin embargo esto no debería de ninguna manera interpretarse como una polí-

tica tendiente a la implementación de un texto único. Por el contrario, se considera que es un deber del Estado en materia de justicia social garantizar la igualdad de oportunidades de acceso al conocimiento y al libro como vehículo del mismo. También la posibilidad de acceder a un primer texto para muchos niños y jóvenes de esta Provincia constituye un estímulo para desarrollar futuros lectores.

Es con este espíritu que la DGCYE propuso llamar a concurso de autores, editoriales y universidades para que propongan textos escolares que, además de incluir los contenidos mínimos que posibiliten dar respuesta a la totalidad de los contenidos curriculares, permitan poner en diálogo conceptualizaciones y discusiones teóricas que faciliten adentrarse en los modos de producción del conocimiento, y contribuir así con materiales que incrementen las posibilidades de búsqueda de información y de análisis crítico de los temas abordados.

Participación ciudadana y transparencia

Con el fin de garantizar la transparencia en el proceso de producción de textos escolares, la DGCYE firmó un Convenio con la Fundación Poder Ciudadano,⁴ con la que acuerda establecer mecanismos de Audiencias Públicas en todas las etapas del proceso, esto es: producción de contenidos (concurso público), impresión-embalaje y almacenamiento-distribución (licitación pública).

Asimismo, para la primera etapa del proceso –producción de contenidos– se estableció hacer públicos los antecedentes de los precandidatos a conformar la Comisión Asesora que se encargaría de evaluar los textos y de establecer el orden de mérito de los mismos. De esta forma, todos los interesados pudieron acceder a las

referencias profesionales de los especialistas propuestos, así como a los antecedentes que pudieran dar lugar a conflictos de intereses respecto de posibles obligaciones contractuales de los mismos con empresas editoras de libros.

Para la etapa siguiente se llevó adelante una audiencia pública, experiencia inédita en la provincia de Buenos Aires, que reunió a todas las empresas interesadas en la impresión y distribución de los textos con el fin de que manifestaran observaciones y propuestas respecto de la conformación del pliego de bases y condiciones para el llamado a licitación.⁵

Antecedentes del Programa

El Programa “Textos escolares para todos” retoma el antecedente inmediato de producción de textos educativos en la provincia de Buenos Aires para el año 2006. Dicho antecedente contempló la producción de contenidos pedagógicos por parte de la DGCYE y la licitación de la impresión y la distribución. Con dicha entrega se abarcó a la totalidad de los alumnos de las escuelas secundarias básicas (de séptimo a noveno año de la antigua EGB), con cuatro títulos por alumno.

Los datos relevados sobre la recepción y la utilización de estos libros, afianzan las ideas promotoras de dicha política:

- acceso igualitario al libro por parte de la totalidad de los alumnos de ese nivel;
- otorgamiento de un material educativo propio;
- apropiación familiar del texto, ya que el mismo es llevado a los hogares;
- recupero áulico del libro en diálogo con otros textos escolares y con otros materiales educativos a partir de diversas estrategias docentes.

Si bien concebir la capacidad del Estado como productor de contenidos es algo impres-

cindible y la experiencia anterior fue evaluada como satisfactoria, no logró cubrir la totalidad de las expectativas de esta gestión educativa. Así, la DGCYE propuso pasar a una nueva conceptualización del proceso, considerando necesario incluir no sólo la voz del Estado en la producción de textos, sino las diversas voces de la sociedad, a partir del llamado a concurso. Dicha apertura permite democratizar el tratamiento de los contenidos curriculares, sus abordajes y procesamientos didácticos. De esta manera, el alumno podrá anexar a los beneficios anteriores, la posibilidad de tener diversos títulos, producidos por distintos autores, bajo diferentes enfoques y tratamientos.

Esta pluralidad estimula, en los procesos pedagógicos, la problematización y la actitud crítica, no conformista de lo dado. Desde allí se espera la continuidad de la puesta en diálogo de estos textos escolares que el Estado proporciona (que recuperan las voces de los autores, las editoriales, las universidades, entre otros) con otros textos y materiales existentes en el ámbito educativo y/o en el ámbito comercial.

El libro digital

La DGCYE dispone que además de materiales impresos, este Programa cuente con textos escolares en formato digital que, aparte de las ventajas en costos y accesibilidad propias del formato, requieren que lectores y escritores desarrollen nuevas habilidades, más allá de las que son necesarias hasta ahora para enfrentar los medios impresos. Nunca antes fue tan imperioso que los niños aprendan a leer, escribir y pensar críticamente, al punto que la definición de alfabetización se ha expandido desde las nociones tradicionales de lectura y escritura hasta incluir la capacidad para aprender,

comprender e interactuar con la tecnología de manera crítica y significativa.

El hipertexto se convierte en un ambiente interactivo que permite al lector recorrerlo en forma no lineal y escribir en él sus propias ideas u opiniones o también comentarlo con el autor o con otras personas interviniendo en foros de discusión, salas de conversación (*chats*), *blogs* o usando el correo electrónico.

El texto digital es una herramienta pedagógica fundamental para elevar el interés de los estudiantes y potenciar sus habilidades interpretativas y creativas.

A modo de cierre

Esta política educativa de provisión de textos escolares se inserta en la estrategia pedagógico-didáctica que lleva adelante la DGCYE en su actual gestión. En la misma se contempla una concepción del aprendizaje que rescata los saberes previos de los sujetos y que reconoce los diversos caminos posibles para relacionarse con el conocimiento, construirlo y transformar las propias prácticas cotidianas. Es por ello que el objetivo central es mejorar las condiciones para que ese aprendizaje sea posible.

Si realmente se parte de los contextos diversos de construcción del conocimiento, también se debe partir de la *necesidad* de materiales educativos diversos. Es por ello que la DGCYE contempla este Programa articulado con otras estrategias pedagógicas:

- compra de otros libros (diferentes de los que entran a concurso) para escuelas de la provincia de Buenos Aires;
- puesta en funcionamiento de la Editorial de la DGCYE que tiene dos grandes modos de soporte físico (los tradicionales y el digital). En relación con esta argumentación, la Editorial

Digital posibilita el procesamiento didáctico de materiales educativos acudiendo a los beneficios de la multimedialidad. La Editorial Digital recuperará aquellos textos que en el concurso obtengan el primero, el segundo y el tercer lugar;

- creación del Programa de Comunicación Digital, por el cual las escuelas de la provincia de Buenos Aires tendrán paulatinamente equipamientos y conectividad que permitan la producción y circulación permanente y conjunta, por parte de la totalidad del sistema educativo, de contenidos pedagógicos y educativos. La conectividad posibilitará, asimismo, la difusión de las producciones de la Editorial Digital;
- implementación de dos portales educativos más que tendrán como destinatarios a los niños y a los jóvenes, respectivamente;

- producción y circulación de otros materiales educativos gráficos (cartillas, fichas, láminas, afiches), auditivos (casetes y CD), multimediales (videos, CD), que recuperen la complejidad de cada uno de los lenguajes en los tratamientos particulares de las temáticas y los contenidos.

De esta manera se pone en diálogo a los textos educativos con otras estrategias pedagógicas (sumadas a las que plantean los docentes desde sus propios recursos profesionales) que abonan la idea de la complejidad en el tratamiento de los contenidos, y de un Estado que se propone en este presente profundizar los vínculos productivos y asociativos con la sociedad civil para la producción de materiales educativos complejos y solidarios con las necesidades más elementales de la inclusión y la contención. 

Notas

¹ Cfr. Romera, Elvira, “Para que todos los alumnos tengan libros”, en Dossier, *Anales de la educación común*, año 2, n° 3, abril 2006, pp. 5-7.

² Cfr. Plan educativo 2004-2007 <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planeducativo/default.cfm>, consultada en marzo 2007.

³ Entendemos a la Educación Común en los términos formulados en la nueva Ley de Educación Nacional, en palabras de la Dra. Adriana Puiggrós “[...] que todos los habitantes de la Argentina tienen el mismo derecho a la educación y que la diferencia es posterior, que la diferencia implica más, no implica menos. Que no se puede partir en el sistema educativo argentino de establecer injusticias, que tenemos que partir de establecer la universalidad de los derechos, la universalidad del derecho a la educación de los niños y niñas, de los adolescentes y de los adultos [...].Cfr. “Carta a la comunidad educativa. Sobre los cambios de la gestión del nivel Central en el contexto de la Ley de Educación”, www.abc.gov.ar.

⁴ Poder Ciudadano tiene como objetivo promover la participación ciudadana, la transparencia y el acceso a la información pública para fortalecer las instituciones de la democracia mediante la acción colectiva. Se trata de una fundación apartidaria y sin fines de lucro que nació a fines de 1989. <http://poderciudadano.org.ar>, sitio consultado en marzo de 2007.

⁵ La audiencia pública se llevó a cabo el día 20 de febrero de 2007 en el recinto de la Honorable Cámara de Diputados de la provincia de Buenos Aires. Cfr. <http://abc.gov.ar/comunidadycultura/concursotextosescolares/serealizoaudiencia.cfm>, sitio consultado en marzo de 2007.



MANOS DE TIERRA Y TINTA¹

Este texto relata la experiencia realizada en la EPB N° 9 de Florencio Varela mediante el Programa Integral de Igualdad Educativa. Presenta el proceso coordinado por una docente, que culminaría en la edición de varios libros.

* Artículo elaborado por el equipo del Programa de Transformaciones Curriculares, Subsecretaría de Educación, DGCYE.

Introducción. Mirada de maestro²

El relato de una experiencia pedagógica narrado en primera persona por su protagonista, un docente, es una oportunidad para dar cuenta del hecho pedagógico como hecho profundamente humano, y por tanto, subjetivo. Que sucede en un tiempo y un lugar determinado, y que les sucede a algunos sujetos y no a otros. Es, entonces, una oportunidad para comprender un poco más e interpretar los procesos sociales, en este caso, la enseñanza.

Las historias que se relatan en las escuelas, y que contienen los haceres y los saberes de la experiencia docente, han sido muchas veces relegadas, olvidadas, desestimadas. Generalmente, esas historias quedan suspendidas entre las paredes de las aulas y, tal vez, hagan eco en los pasillos o en los oídos de algún colega. Detener el bullicio y las urgencias cotidianas de maestros y profesores, disponer del tiempo y del lugar para reconocer la experiencia, pensarla, evocarla y ponerla en texto, es el desafío que plantea la documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

La experiencia presupone conocimiento, invita e incita al pensamiento. Mediante la reflexión, lo pone en marcha y lo encamina. A la vez, cuando alguien la escribe, con su propia pluma y su propia palabra, la organiza de un modo y no de otro, enfatiza aspectos, silencia acontecimientos, en definitiva, le otorga sentido. El relato de experiencias pedagógicas, entonces, se encuentra cargado de emociones, de teorías implícitas, de tensiones e incomprendimientos, de preguntas y de algunas venturosas respuestas. Dice Carlos Skliar (2005): “[...] estos documentos hablan ese lenguaje, habitan ese lenguaje. No escapan de su propia incertidumbre, de su propio incordio, no se disfrazan con eufemismos heredados sin pasión, no buscan disimular o esconder el propio cuerpo”.

Cuando un docente escribe su relato, escribe también una porción de su propia historia personal y se torna parte de la historia de la pedagogía y del currículum de su tiempo en un proceso de construcción identitaria profesional y colectiva. Ya han marcado ese rumbo los textos de las hermanas Cossetini, del maestro Iglesias y del mismo Sarmiento, entre otros. Docentes que mediante la documentación narrativa de su experiencia han logrado también guardar memoria de su época para ser reinterpretados en otros tiempos y otros lugares. Porque la documentación narrativa implica el gesto generoso de la entrega de la propia palabra y la puesta a disposición de otros de lo que había sido experiencia, reflexión y pensamiento íntimo.

La tarea, entonces, consiste en ofrecer a los docentes esta propuesta como una instancia

de formación profesional y, a la vez, legitimar espacios de difusión y circulación pública del saber de la experiencia docente. La complejidad del hecho educativo hoy requiere buscar nuevos lenguajes y habilitar nuevos modos de producción del saber pedagógico-didáctico que nos fortalezcan en la búsqueda constante de hacer mejor la increíble práctica de enseñar.

“Palabras con bucles para pensar”³

La Literatura como herramienta para desarrollar el gusto por la lectura y la escritura, desarrollando la imaginación, otorgando valor a la palabra propia y promoviendo la utilización del símbolo como medio para llegar a la comprensión del mundo de la metáfora.

María Cristina Menza

Tal vez para otros grupos de chicos un libro con las poesías escritas por ellos represente algo simple y cotidiano; pero para nuestra escuela –la EPB N° 9 de Florencio Varela*– es el resultado de un gran esfuerzo, tanto económico como intelectual, y puede ilustrar nueve años de investigación, análisis y capacitación.

Si consideramos que en el conflicto reside la génesis del aprendizaje, entonces será importante que el docente logre problematizar la realidad para que el alumno construya el conocimiento. Mediante prácticas problematizadoras, los niños no sólo expresan sus sentimientos, sino también analizan y remarcan sus propias vivencias dentro del mundo, con él mismo y con el otro.

* Ciudad cabecera del Partido del mismo nombre ubicado en el Gran Buenos Aires. Posee una superficie de 190 km² y 348.970 habitantes según el Censo Nacional de Población y Vivienda 2001, Indec [N. de C.].

Una tarde, este párrafo de César Coll logró hacerme reflexionar sobre mi práctica áulica:

La asimilación de los objetos al conjunto organizado de acciones que configuran el esquema encuentra resistencias y provoca desajustes. Estos desajustes van a ser compensados mediante una reorganización de las acciones, mediante una acomodación del esquema. Los desajustes suponen, pues, una pérdida momentánea del equilibrio de los esquemas y los reajustes el logro, también momentáneo, de un nuevo equilibrio. (Coll, 1983)

Ese “desajuste” que cada docente es capaz de provocar en el alumno le permite incorporar aquello que lo mueve de la quietud, un conflicto que moviliza las piezas del esquema. Esto posibilitará que el niño crezca. En nuestras clases partimos de un concepto central y este se abre de tal manera que se amplía con la reformulación constante de lo que surge y que será más rico cuanto más analítico y diverso sea. Un concepto trae otro y este a su vez uno más.

Ampliamos. Analizamos. Abrimos. Luego, cada uno, a su manera, en su individualidad, irá cerrando. Ampliamos con la palabra nuestra y la palabra del otro. Con el otro muevo mis propios esquemas. El otro mueve las piezas de un modo distinto y eso me obliga a situarme diferente. No solo escucho, sino que lo escucho en relación con mi propia palabra. Puedo salir *de mi propia vaina* para escuchar y escucharme. Pero luego –habiendo realizado una apertura, un análisis– cierro la idea, me concentro en mis conclusiones y produzco, de esta manera, una síntesis. En este juego de análisis y síntesis descubro que los chicos aumentan su capacidad para escribir. Descubren que no existen las ideas cerradas y que pueden animarse a *decir*.

Para dicha concreción es fundamental considerar la realidad socio-cultural de los alumnos en particular tanto como de la comunidad educativa. Partir desde lo que viven día a día, desde lo cotidiano, hace que la producción literaria sea entendida como contenido significativo. Dicha significatividad estimula la capacidad de asombro frente a lo que los rodea y les acontece. En el asombro desarrollan su imaginación para poder *soñar metáforas*. Ahora bien, si el contenido es significativo, ellos encuentran el interés y la motivación de escribir; es decir, aprenden a valorar el derecho de expresarse y pueden manifestarlo libremente en clave de diálogo y diversidad. Por eso, la motivación es intrínseca al alumno que genera por sí mismo el interés.

Samuel, Nahuel y El Principito

Desde que comencé mi carrera docente me preocupaba, entre otras cosas, observar cómo se *marginaban* ciertos alumnos –seguramente como componente de un proceso intersubjetivo– y cómo esta marginación incidía en el rendimiento escolar. Año tras año, con distintos grupos, la situación se repetía. Cuando recibí como maestra el cuarto año de EGB en el año 1997, me encontré con algunos niños que no participaban en clase, se sentían muy inseguros al realizar las tareas, se aislaban del resto de sus compañeros... Temerosos y, a veces, con problemas de conducta dentro de la escuela.

Al comprobar que no sabían leer ni escribir, comencé a trabajar con técnicas usuales, que no dieron resultado. Los logros eran muy pobres respecto del esfuerzo que demandaban. Quedaban dos caminos: lamentarse por la situación y destacar que nada se podía hacer, darles tareas diferenciadas y comenzar con

ellos como si fueran alumnos de primer ciclo..., o pensar en otro camino... ¿Qué hacer?

En ese año comenzamos a leer *El Principito*, un libro que había marcado mi niñez y mi adolescencia. En clase, mientras yo leía, los chicos seguían el relato en sus libros. Todos, menos Samuel y Nahuel que, al no saber leer y escribir, no podían hacerlo. Luego de cada capítulo se realizaba un análisis de lo leído por medio de un mapa conceptual. Todo lo que se decía era anotado en el pizarrón. Todo. Lo que Samuel decía, también. En una oportunidad el niño se acercó y me preguntó: “¿Dónde está lo que yo dije?”. Pude descifrar inmediatamente que quería saber si su palabra había sido escuchada. En los capítulos siguientes comenzó a cambiar su actitud frente a la lectura. Ahora era uno de los alumnos que más participaba en clase. Por otro lado Nahuel, con sus tareas siempre completas, no lograba tener producción propia, era muy prolijo pero solo copiaba. Sin embargo, en ambos casos aún no habían alcanzado a alfabetizarse.

Las horas de lectura de *El Principito* se transformaron en el eje de nuestro año escolar. Cada palabra era celosamente analizada por todos y ninguna opinión era dejada de lado; por el contrario, una reflexión traía otra y otra y así, con la opinión de todos llegábamos a grandes razonamientos.

Al tiempo, Samuel no tenía ninguna necesidad de sentirse marginado. Si bien no podía leer, podía opinar y ser escuchado. Le propuse comenzar a leer poco a poco y me pidió tiempo. Un día se acercó tímidamente y lo quiso intentar. Lo asombroso fue que realizó una lectura corriente, sin temores, en voz alta, con claridad. No puedo explicar lo que se siente en ese momento. Los compañeros, llenos de alegría, lo felicitaron. Samuel había leído.

Comprendí que cada uno de los capítulos de *El Principito* era significativo para los chicos; no por el libro en sí, sino por lo representativo que éste era para mí. El salón vibraba de una manera muy especial con la lectura de cada capítulo y más de una vez los alumnos pidieron volver a leer algunos por el placer de la lectura y por escuchar ciertas palabras que –unidas en una frase– decoraban el paisaje por el que volaba una y otra vez nuestra imaginación. El gusto por la lectura que muchos creen perdido entre nuestros niños aquí renacía cada día.

Junto con el respeto por la palabra propia comenzó a nacer en el grupo *la idea de escribir*. La literatura se transformó en nuestra compañera inseparable. Armábamos nuestro clima de lectura de una manera muy especial y fue así, en esas horas, como pudieron cantarnos al oído Pablo Neruda, Gustavo Adolfo Bécquer y muchos más. Al principio, algunos alumnos intentaban armar sus poemas copiando algunas frases de otros autores. En este aspecto trabajamos la importancia que la palabra tiene en cada uno de nosotros. Nadie es tan libre como aquel que tiene un pensamiento propio. Aunque se nutre del otro y lo escucha, su palabra es única, y solo siendo propia podrá llegar a todos como una verdadera producción personal. Jamás le dije a uno de mis alumnos que su poesía era copiada. Trabajamos la libertad del pensamiento, la importancia de lo personal, en nosotros y en los demás. El resto llegó solo.

Así como Samuel logró leer después que comprobó el respeto por su palabra, la idea de la libertad interior mediante la producción propia hizo que Nahuel no copiara las tareas y las realizara solo ¡Qué alegría sentí cuando comencé a ver faltas de ortografía en las tareas de Nahuel!

Para mí tenía más valor su producción con faltas que una copia perfecta realizada en casa.

El oficio de alumno y el oficio de escritor

La producción de poesías se hizo cada vez más rica y entonces surgió la idea del libro. Al principio pensamos en una producción casera, realizada en la computadora. Pero al llegar a quinto [año] la idea tomó otras magnitudes, los trabajos de los chicos eran más comprometidos. Entonces ¿por qué no darle al trabajo la magnitud que merecía? Comenzó en ese momento la tarea de investigar todo lo necesario para editar nuestro libro. Los chicos aprendieron a registrar sus obras, a conocer distintas editoriales, a pensar en el nombre, en el diseño de tapa, en la presentación pública, a conocer distintos aspectos que se esconden detrás de una obra terminada.

Luego de haber editado el primer libro, pensé que no podían estos alumnos realizar un corte en tercer ciclo. El proyecto debía continuar. Por otro lado, un nuevo grupo de alumnos llegaba a cuarto año con serias dificultades de aprendizaje. La mayoría de ellos no podía ubicarse en el papel de alumno y, de hacerlo, marcaban una diferencia muy grande entre *los que podían* y *los que no*. Surgió, entonces, la idea de retomar la experiencia anterior que, seguramente, iba a tener distintas expectativas, distintas situaciones, distintos resultados.

Me comuniqué con los primeros *escritores* que habían participado de la experiencia. Durante los tres años del ciclo* [siguiente] nos mantuvimos comunicados y los chicos fueron

enviando sus obras con una continuidad realmente sorprendente. Al mismo tiempo comenzamos a trabajar el gusto por la literatura con los alumnos que ingresaban a cuarto año.

Desde una perspectiva más general, se puede afirmar que cada año tiene su encanto específico: en cuarto año aprenden a valorar la palabra propia y a respetar la palabra del otro, a expresarse simbólicamente, a disfrutar de la literatura y a apreciar los distintos estilos de pensamiento. Para poder escribir es necesario crear espacios de lectura que propicien un clima especial de silencios y escucha permanente. La lectura de distintos autores había permitido descubrir que no existe un estilo único y que, del mismo modo, cada uno de nosotros escribe de una manera muy particular. En muchas oportunidades, habíamos reflexionado sobre la importancia de la palabra como signo de identidad, ponderando la oralidad dentro del trabajo áulico.

En quinto año comienzan a escribir las primeras poesías. Al mismo tiempo conocen obras de distintos poetas para comprender que existen diversas formas de expresarse y que todas son válidas. Comienzan a trabajar con metáforas, las que permiten transportar el mundo real al mundo de lo simbólico. Cuando estaba finalizando el quinto año, observaba a mis alumnos y los observaba artistas. Diciendo. Callando. Escuchando. Con palabras y silencios.

En sexto año comienzan el trabajo de edición propiamente dicho. Averiguan las características de las distintas editoriales, sus tiempos, los costos, los materiales que se utilizarán. Buscamos

* La autora se refiere al Tercer Ciclo –7º, 8º y 9º año– de la anterior Educación General Básica que a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional se incluyen en los seis años obligatorios de Educación Secundaria [N. de C.].

un nombre, el por qué de ese nombre. Buscamos a alguien que conozca nuestro proyecto y pueda interpretarnos para el diseño de la tapa.

A esta altura, me parecía muy importante poder continuar con el proyecto y realizar nuevamente la experiencia. Así fue. Trabajé entonces con mis alumnos de cuarto año de EPB y ex alumnos que cursaban la ESB y el Polimodal, y que nunca abandonaron las ganas de volver a publicar.

De esta manera el gusto por la poesía no solo los invitaba a trabajar durante tres años, sino que los conectaba de manera continua dentro y fuera de la institución educativa.

En el 2005 comencé a trabajar como directora de la escuela. Ese mismo año concretamos la edición de un tercer libro de poesías por medio del Programa Integral de Igualdad Educativa (PIIE). Para mí representó la posibilidad de seguir trabajando en un proyecto que forma parte de la historia institucional y, para los chicos, la posibilidad de demostrar que la carencia económica no significa carencia intelectual.

Somos pueblo y tenemos palabra

Como dicen los chicos: “Hay alguien que escribe y alguien que lee, alguien que dice y otro que escucha”. Presentarse públicamente permite dar a conocer nuestra palabra para que el otro pueda leer nuestro mensaje. No hay uno sin el otro. No hay autor sin lector.

Comenzamos esta experiencia con un permiso, “permiso para soñar” y la terminamos con una invitación, “que sueñes vos también”. Tal vez así nuestro horizonte vuelva a enredarse, una vez más, entre las palabras.

El lenguaje es la manera más sublime que posee el hombre para transmitir sentimien-

tos, creencias y sabidurías. Los pueblos que no tienen palabra propia no tienen cultura. Somos *pueblo* y tenemos *palabra*. Una palabra humilde que se remonta a alguna metáfora que nos permite decir lo que sentimos, aquí, dentro de nosotros. Somos pueblo hablante, portadores de proyectos que duermen a la luz de la esperanza, escondidos en la sombra fresca de algunos tropiezos.

Los pueblos que tienen lenguaje se hablan y se escuchan. Y no pierden la palabra porque la cuidan, porque saben que es la palabra de todos, porque todos escuchan y vuelven a hablar de lo que un día el hombre pudo al fin decir, cuando se calló el silencio y afloró la luz detrás de una metáfora. Desearon escucharse y pudieron hacerlo porque fue palabra el deseo del lenguaje y fue lenguaje el deseo de escuchar... Y tuvieron la inmensa necesidad de escribir, para que sea piedra el mensaje, para que la lluvia no lo borre tan fácilmente y se transmita con la misma intensidad con que se la escribió.

No podemos pensar sin lenguaje. Lo pienso, por eso lo hablo, y lo hablo porque lo siento. Pensamos la palabra y pensamos lo pensado... Aquello que pueden escribir los pueblos que tienen lenguaje y tienen cultura, y se escuchan y se hablan y se entienden. 📌

Obras publicadas

- *Seré Yo*. Alumnos de sexto año. Editorial Red Literaria, 1999.
- *Permiso, voy a Soñar...* Alumnos de sexto y noveno año. Editorial Guadalupe, 2002.
- *Manos de tierra y tinta*. Alumnos de sexto, noveno y tercer año de Polimodal. Editorial Dunken, 2005.

Notas

- ¹ El título alude al libro de poesías escritas por alumnos de sexto, noveno y tercer año de Polimodal de la EPB N° 9 de Florencio Varela, editado en 2005 a partir de la experiencia llevada a cabo por la docente María Cristina Menza.
- ² Este texto introductorio fue elaborado por Laura Man, referente por la provincia de Buenos Aires del Programa Integral de Igualdad Educativa (PIIE). Asesora docente del Programa de Transformaciones Curriculares, DGCYE.
- ³ A continuación se relata la experiencia coordinada por María Cristina Menza en la EPB N° 9 de Florencio Varela. Ex docente del mencionado establecimiento y autora del presente relato. El título fue extraído de una disertación del Lic. Rafael Gagliano, Vicepresidente 1° del Consejo General de Cultura y Educación de la DGCYE, en el “Encuentro de Inspectores y Directores de Educación Inicial”, La Plata, 1° de marzo de 2007.

Bibliografía

- Coll, César, “La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje”, en Coll, César (comp.), *Psicología Genética y aprendizajes escolares*. Madrid, Siglo XXI, 1983.
- Sklar, Carlos, “Como pueden los que no podían”, en *Experiencias pedagógicas: voces y miradas. Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación-OEA, 2005, [<http://tq.educ.ar/oea/documentos.htm>, consultado en marzo de 2007].

EL CIBER. ¿UN LOCAL ABIERTO A LA ESCUELA?

Carlos Lagorio *

Esta columna da cuenta del Proyecto “Relación entre las prácticas de alumnos en espacios virtuales y la escuela” elaborado en forma conjunta por las autoridades municipales del distrito de Colón y la DGCYE.

* Asesor de la Directora General de Cultura y Educación.

¿Dónde están los chicos cuando no van a la escuela? La respuesta conduce al escenario del *ciber*. Allí los chicos manipulan juegos electrónicos y *chatean*. También *bajan* música y se animan a diseñar sus propios *photoblogs*. Otros utilizan Internet para obtener información. El universo es radial y contagia. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) constituyen un importante soporte de las relaciones sociales y de sus aprendizajes informales. Un soporte que implica afectividad, gravita en nuevas subjetividades y forma parte del cambio de las mentalidades. En el contexto del ciber se impone el hipertexto, en un recorrido de carácter lúdico que asocia el texto con la imagen y se diferencia de la reflexión y las metodologías que se enseñan en la escuela. Sin embargo no se puede decir que todos los ciber son iguales, ni que todos los chicos poseen las mismas competencias derivadas del uso de las tecnologías digitales. Muchos de los alumnos de las escuelas bonaerenses que juegan en red en el ciber no tienen computadora en su casa, no poseen casilla de *e-mails*, no utilizan



archivos, ni frecuentan la *web*. Lo que surge de la experiencia que se describe a continuación es que los signos de la pobreza y la exclusión también están presentes en el uso de las NTIC.

En 2006, en el distrito de Colón,* la problemática del ausentismo en la Escuela de Enseñanza Media N° 1 implicaba a un elevado número de alumnos. La mayoría de ellos se reunía en el ciber más próximo. Pertenecen a familias de los sectores populares. En diversas ocasiones la directora los buscaba en ese lugar, antes o después de ir al comedor. Según la problemática que expuso la comunidad educativa, la variable del ausentismo estaba acompañada por la apatía, el fracaso escolar y los problemas de disciplina. En una reunión mantenida con autoridades de la DGCYE, los representantes de las instituciones locales manifestaron su entusiasmo con la propuesta que en varias oportunidades expresó la Dra. Adriana Puiggrós: “La escuela tiene que tomar iniciativas para conocer las culturas juveniles y los ámbitos extraescolares donde se desarrollan”. Finalmente se concluyó que una alternativa para superar la brecha entre las prácticas de alumnos en espacios virtuales y los aprendizajes formales es que la escuela *vaya* al ciber.

La supervisora Mirta Gonzalez, dialogó con el conjunto de los supervisores y los directores, gestionó y participó luego de todas las instancias del desarrollo del taller en el ciber. El intendente del municipio, Ricardo Casi, y el Consejo Escolar acordaron su colaboración para llevarlo a la práctica. Teniendo en cuenta las problemáticas enunciadas surgieron las siguientes pre-

guntas: ¿cómo construir un puente entre ciber y escuela? ¿Cómo superar la brecha entre ese espacio virtual y lúdico, y otro formal y disciplinar? ¿Qué saberes y competencias adquieren los chicos en el ciber? ¿Cómo puede la escuela mejorar esas competencias y adquirir otras con el novedoso aporte de las nuevas tecnologías?

A partir de la problemática planteada y el compromiso asumido por los actores implicados se elaboró el proyecto “Relación entre las prácticas de alumnos en espacios virtuales y la escuela” que coordina Carlos Lagorio.* La iniciativa plantea un concepto de intervención educativa que interpela a la escuela para repensar el campo del conocimiento y contribuir a la inclusión. Los capacitadores docentes Rosana Peirone y Oscar Scalbi elaboraron un plan de trabajo y de las jornadas que involucraron a los alumnos de primer año de educación secundaria y del registro de las mismas. También se incorporaron como tutores del taller a estudiantes del último año de la Escuela de Enseñanza Técnica N° 1 de Colón, con experiencia en voluntariado y capacidad de liderazgo.

Se conformaron dos grupos y el taller se realizó durante el segundo cuatrimestre de 2006. Pese a ser voluntario y a contraturno, el ausentismo fue irrelevante y se avanzó en acuerdos de trabajo y prácticas. La aparición de nuevos formatos en el campo cultural introdujo la necesidad de reconsiderar las discursividades, a su vez las diversas formas de comunicación determinaron modos de comportamiento y modalidades cognitivas diferentes. El clima de

* El partido de Colón –centro turístico de gran crecimiento– está ubicado en el norte de la provincia de Buenos, a 7 km del límite entre esa provincia y la de Santa Fe. Cuenta con 23.179 habitantes según el Censo Nacional de Población 2001, Indec. [N. de C.]

convivencia que se creó fue muy gratificante. Así lo testimoniaron los mismos chicos que en la escuela habían tenido otras actitudes.

Se elaboraron documentos de avance y un informe final con el registro de las jornadas del taller, un análisis y las conclusiones. A partir de esos instrumentos se puede sintetizar lo siguiente.

- En la indagación de saberes previos se detectó que los chicos que concurrían al ciber con mayor regularidad contaban con habilidades de comunicación electrónica y navegación. En cambio los que asistían en forma ocasional solo participaban en juegos electrónicos. El alumno tutor Juan Pablo así lo graficó: “Llegan al ciber, hacen doble clic en el ícono del juego que conocen –un tipo con un arma– y ya empiezan a jugar”.
- En la mayoría de los chicos existía un pobre bagaje de habilidades en almacenamiento y personalización de información en diversos formatos (textos, imágenes, dibujos, música). En el taller se introdujeron alternativas diferentes para trabajar y guardar los productos realizados.

- En el trabajo de los alumnos predominaron habilidades de lectura rápida de paratextos –íconos, titulares, símbolos, fotos o dibujos de epígrafes–por sobre la lectura de textos instructivos, informativos o de divulgación científica.
- Imágenes, íconos y textos son objeto de personalización. Las frases que escriben están muy ligadas a las que utilizan los usuarios de *chat* y mensajes de texto. En la actividad de personalizar se pone en juego la subjetividad y la creatividad.
- Se ampliaron las competencias de los chicos con la adquisición de otras herramientas de informática (usar *e-mails*, crear archivos, etc.).
- A medida que se sucedieron los encuentros los chicos *despegaron* de sus asientos y colaboraron con otros, en un clima de convivencia, alegría y respeto por las normas.
- La palabra del docente adquirió un valor simbólico, en general, distinto al del aula. Hubo colaboración y los chicos se esforzaron por aprender. El conocimiento fue considerado valioso.

La experiencia está abierta, el puente entre los saberes originados por las tecnologías digitales y el conocimiento escolar recién comienza. 



LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA PROVINCIA

El conocimiento artístico constituye una *competencia humana* que tiene que ser considerada en los proyectos educativos para garantizar la plena participación en la cultura. A continuación, se presentan reflexiones en este sentido.

* Artículo elaborado por la Dirección de Educación Artística, Subsecretaría de Educación, DGCYE.

Durante décadas la Educación Artística ocupó un lugar periférico en el sistema educativo en relación con las áreas consideradas *centrales*: en ciertos casos, como espacio dedicado al ocio, al entretenimiento o a la libre expresión de emociones y sensaciones. Algunos intentos de revalorización le adjudicaron funciones de naturaleza terapéutica, y otros le destinaron un lugar para el desarrollo creativo o la motricidad fina.

Hoy, las corrientes estéticas coinciden en que no existen campos disciplinares más aptos que otros para abordar la creatividad, la sensibilidad, la espontaneidad o la libertad habitualmente atribuidas como lugares comunes a los lenguajes artísticos, sino que son ellas las que integran los distintos campos disciplinares. Los *lenguajes artísticos*, entonces, adquieren un valor específico en el sistema educativo y constituyen un abordaje necesario que coadyuvan a la construcción de un sujeto capaz de interpretar sus realidades, elegir, hacer respetar sus derechos y sentirse parte vital de una fuerza social transformadora.

La alfabetización en los lenguajes artísticos posibilita el manejo de la metáfora, la doble lectura, la apropiación de significados y valores culturales, el desarrollo de la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico y divergente, todos ellos considerados saberes fundamentales a la hora de interpretar la complejidad del mundo en el que vivimos. Es por ello que la noción de arte cobra relevancia en tanto se lo considera un *campo de conocimiento*, que produce sentido estéticamente comunicable en un contexto cultural determinado constituido por diversos lenguajes simbólicos; modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal que configuran procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta concepción, la Educación Artística en el sistema educativo no consiste centralmente en la formación de artistas, sino que el conocimiento de las técnicas, los recursos y elementos formales y su organización, la posibilidad de expresarse y la voluntad comunicativa cobran especial interés en tanto se orienten a la producción de sentido y a la comprensión, más allá de lo literal, de los diferentes discursos propios del hombre. El *conocimiento artístico* no es una forma excéntrica de la razón, sino un modo de pensar por el cual se percibe la síntesis, las diferencias y la globalidad. Y esta cualidad no es exclusiva de algunos elegidos. Es una *competencia humana* que necesariamente debe ser considerada en los proyectos educativos de modo de posibilitar una plena participación en la cultura, manifestando las singularidades.

¿Cuál debe ser el papel del arte en la escuela para contribuir a la formación de ciudadanos capaces de intervenir y participar plenamente en la sociedad?

Este interrogante abre a la cuestión de si nuestra educación puede constituir un canal de redistribución de bienes materiales, simbólicos y políticos mediante la formación de sujetos que tengan la posibilidad de acceder a la misma, construir una identidad común, interpretar su realidad socio-histórica, realizar la crítica sobre esta, y operar sobre ella soberanamente con el conjunto para transformarla. O, si por el contrario, esta relación no puede superar la reproducción de orden hegemónico de cada etapa histórico-social, y fundamentalmente la propia.

La producción audiovisual, por ejemplo, tiene un lugar predominante en los medios de comunicación masiva. Su industria en la actualidad, se presenta como una de las más redituables, y el mercado se encuentra en expansión. Los bienes y mensajes que produce, frecuentemente no forman parte del patrimonio nacional, constituyendo una de las tendencias actuales globalizadoras más fuertes. La complejidad del lenguaje audiovisual y su alta difusión requiere de sujetos capaces de interpretarlos bajo distintas miradas. La *alfabetización* en las diferentes disciplinas artísticas –música, plástica, danza, teatro, entre otras– resulta fundamental para posibilitar un *análisis crítico* de estas realidades y evitar quedar sometidos pasivamente a las necesidades impuestas por una lógica de concentración económica. En todo caso, se trata de interpretarlas como manifestaciones de un mundo complejo y portadoras de planteos estéticos –que contienen valores e ideologías– para luego ser capaces de elegir y tomar decisiones.

Asimismo, formar competencias interpretativas supone favorecer la producción de senti-

do. El discurso artístico nunca es totalmente agotado desde una interpretación literal. Por el contrario, es propio del arte eludir, ocultar, sugerir, metaforizar. La actitud interpretativa atraviesa la totalidad del proceso artístico: desde el momento de la producción de la obra hasta que ésta, una vez concretada, inicia el diálogo con el público. En este sentido, el realizador también es un intérprete en tanto elige, selecciona, decide los recursos y los criterios con los que cuenta para producir la obra.

Por otra parte, la conformación de identidades culturales resulta vital en la organización de la significación social en un período histórico, sobre todo en sociedades, como la nuestra, que se han visto sometidas a un proceso de desarticulación del tejido social. Las comunicaciones masivas en forma creciente alumbran el patrimonio común, las tradiciones y las creencias desde las cuales se puede construir el discurso y mantener los intercambios que, a su vez, reproducen simbólicamente a la comunidad (Yúdice, 2002).

Allí reside su valor estratégico porque, además de los aspectos económicos (inversiones, producción e ingresos) y su dimensión social (empleo, entre otros), conlleva un aspecto específico: expresar y activar el capital simbólico de las sociedades.

Este valor estratégico ha tomado nuevos alcances en el mundo, sobre todo en las últimas décadas, a partir del desarrollo tecnológico y comunicacional, y de la reconocida importancia económica y simbólica de la actividad cultural, determinando un proceso global de concentración de las denominadas industrias culturales, fundamentalmente en el campo audiovisual (medio de difusión y reproducción cultural por excelencia en la contemporaneidad).

Por ello, junto con otras políticas públicas (culturales, económicas, sociales, etc.), sin dudas la educación artística cobra especial trascendencia en el proyecto de desarrollo humano y social en nuestro país, frente a los desafíos que nos presenta la contemporaneidad. El proyecto político educativo, en su conjunto (Ley Nacional de Educación, Ley de Educación Técnico Profesional, Ley de Financiamiento Educativo, Ley de Educación Superior), debe abordar esta cuestión toda vez que el mismo encarna la proyección social, política y económica nacional de las próximas décadas.

La Educación Artística en la Provincia

La Dirección de Educación Artística trabaja, desde la concepción planteada, fortaleciendo todos aquellos aspectos que permitan alcanzar una mayor y mejor calidad en la formación de los alumnos que transitan por los diversos niveles y modalidades de la educación, con el objetivo de dar respuestas a las necesidades educativas actuales.

En la Provincia, la Educación Artística se presenta como una constitución sistémica compleja en la que se observan dos campos: el que se presenta en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y el que se brinda en las instituciones especializadas en arte.

En ambos campos se desarrollan contenidos y competencias con fines y funciones diferenciadas. En el primero, la formación se orienta al desarrollo del pensamiento crítico, interpretativo, abstracto y divergente, destinado a la educación común necesaria para una actuación ciudadana plena en la contemporaneidad.

La formación en el segundo supone un plus de significación en el área, para desarrollar capacidades específicas que profundizan el co-

nocimiento de conceptos, procedimientos y desarrollo de competencias estructurales de cada lenguaje artístico: música, teatro, artes visuales, danzas con sus especialidades tradicionales y contemporáneas. Incluye cursos y trayectos de formación básica para el acceso al nivel superior especializado y carreras de nivel superior.

Ambos campos requieren de articulaciones, que resultan imprescindibles para garantizar la continuidad en la formación artística, de la consistencia y la coherencia de los desarrollos de contenidos y competencias en cada uno de los campos según sus fines.

En nuestro sistema educativo [provincial] existen cuatro tipos de instituciones dependientes de la Dirección de Educación Artística, destinadas a una población de edades diferentes, con contenidos y diseños curriculares diferenciados y que forman parte del sistema estatal y gratuito.

Las *escuelas de Educación Estética* son establecimientos no obligatorios, públicos y gratuitos, destinados a niños de 5 a 17 años y que funcionan como jornada extendida a la educación común. Creadas desde el pensamiento educativo y artístico de la década del 70, en sus 30 años de existencia han alcanzado una alta identidad provincial, inédita en el ámbito nacional e internacional. Se organizan por niveles, con un ciclo regular de asistencia de dos o tres veces a la semana donde los alumnos transitan por distintas disciplinas artísticas: música, literatura, expresión corporal, plástica bidimensional, plástica tridimensional y teatro. En los últimos niveles, los alumnos pueden optar entre diversos talleres de las disciplinas mencionadas o de otras especialidades con ellas relacionadas. Actualmente la Provincia cuenta con 32 escuelas de Educación Estética.

Las *secundarias de Arte*, denominadas *ex* polivalentes de Arte, son instituciones que se ocupan de la formación de los adolescentes y jóvenes con el objetivo de contribuir al ejercicio pleno de su ciudadanía. Llevan a cabo un proyecto curricular que desarrolla la formación de carácter común y la formación orientada hacia diversas especialidades de las disciplinas artísticas, en los denominados Trayectos Artístico Profesionales (TAP) en Música, Artes Visuales y Danzas.

Los alumnos desarrollan pasantías en diferentes ámbitos de producción artística de los distritos, tales como teatros, museos, estudios de gráfica, etc., posibilitándoles vincularse con el mundo del trabajo. Asimismo, la formación les permite proyectar la continuidad de estudios en los profesorados y tecnicaturas que se ofrecen en las instituciones de Educación Superior en Arte. La Provincia cuenta con 5 secundarias de Arte.

Las *instituciones de Educación Superior en Arte* (escuelas de Arte; escuelas de Cerámica; escuelas de Artes Visuales; conservatorios de Música; escuelas de Teatro; escuelas de Danzas Clásicas, Contemporáneas y de Expresión Corporal, y escuelas de Danzas Folclóricas Tradicionales). Están destinadas a una población comprendida entre el segundo ciclo de la educación primaria y edades adultas, para desarrollar la formación de pre-grado y la formación de grado en profesorados en arte y tecnicaturas en las diversas disciplinas antes mencionadas. La Provincia cuenta con 53 instituciones de este tipo.

Los *centros de Educación Artístico-Cultural* (Cepeac) son instituciones de formación, capacitación, investigación y extensión de producciones artísticas, destinados a toda

la comunidad en la que están insertos, sin exclusión de edades. Desarrollan acciones de capacitación profesional, producción artística y de materiales impresos y grabados, y formación básica en arte y acreditación de saberes adquiridos para artistas y artesanos.

Desde cada uno de estos establecimientos se organizan, además, diversas actividades extracurriculares –talleres, conciertos, exposiciones, ciclos de conferencias, cursos, etc.– y proyectos de extensión, muchos de ellos con un importante impacto social, que otorgan a estas instituciones una profunda inserción en su comunidad. En la actualidad, nuestra

Provincia cuenta con un Cepeac en funcionamiento, y tres de próxima creación.

Asimismo, esta Dirección supervisa, en lo atinente al área técnico-pedagógica, escuelas municipales donde se dictan carreras de artes visuales, música, danzas y teatro.

De esta manera, la Dirección de Educación Artística trabaja con la firme convicción de alcanzar una educación artística de calidad para todos, que contribuya a la formación de ciudadanos libres, capaces de intervenir plenamente en la complejidad de la sociedad actual y que valoren el patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades. 

Bibliografía

Yúdice, George, “Las industrias culturales: más allá de la lógica puramente económica, el aporte social”, en *Pensar Iberoamérica*, n° 1, junio-septiembre 2002. Cfr. <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric01a02.htm> [sitio consultado en marzo de 2007].

LENGUAJE Y NUEVOS LENGUAJES EN *ANALES DE LA EDUCACIÓN COMÚN*

Un recorrido por los diversos artículos que permite conocer cuáles fueron las preocupaciones acerca de este tema desde el periodo fundacional de la publicación hasta la década de 1990.

* Artículo elaborado por Claudia Bracchi y Marcelo Vazelle del Centro de Documentación e Investigación Educativa (Cendie).¹

En la misma línea de trabajo desarrollada en números anteriores,² nos hemos propuesto en este caso realizar una reconstrucción del concepto *lenguaje y nuevos lenguajes*, con el fin de contribuir a los debates que en torno a este tema se han desarrollado en el campo de la educación y otros campos disciplinares. Para ello hemos realizado un proceso de indagación histórica, desde la etapa fundacional de esta publicación hasta la década de 1990, recuperando títulos y autores que hayan desarrollado esta temática en los diferentes números y periodos. Cabe destacar que se han podido relevar en el lapso 1858-1992 más de 460 artículos.

Desde la conformación del sistema educativo en la Argentina, y en la provincia de Buenos Aires en particular, la implementación de dispositivos eficientes de alfabetización fue un tema de gran preocupación. La masa de inmigrantes que provenían de países europeos no respondía al ideario sarmientino, y en este sentido obstaculizaba la construcción del naciente Estado argentino.

A partir del periodo fundacional

Los artículos que recorren el período fundacional de la revista hasta la década de 1930, ponen el énfasis en la gramática y en la enseñanza de esta como herramienta, a fin de conservar la lengua nacional. Tanto la escritura como la lectura constituyeron dispositivos aglutinadores de identidad.

Así, en el primer número del año 1858 se expresa la importancia de la lectura a partir de un método gradual, definido a sí mismo como un “arte”, del cual el alumno debía apropiarse.

La editorial de la *Revista de Educación* (1882, 297-320) expresa con tono imperativo una fuerte crítica hacia aquellos que cuestionan “nuestro idioma” por cuanto no respetan las reglas de la etimología.

En las primeras décadas del siglo xx

A inicios del siglo xx, el recorrido por los artículos sigue manifestando la misma preocupación: la preservación del idioma. Así, un fragmento del texto “Idioma Nacional” de Francisco Calmón Galvez (1913, 1.047) expresa: “El peligro más grave, la amenaza mayor al idioma está, sin ningún género de duda, en la emigración. Esa masa heterogénea de hombres y de razas hablan diversas lenguas y, poco ilustrada, en general, o no aprende la nuestra, lo que es malo, o la habla mal, lo que es peor”. El título de un artículo de mayo de 1916 (p.401), escrito por Vallejo Rivera, es elocuente: “Corrupción del lenguaje”.

La preocupación por dicha corrupción trasvasará el ideario político educativo del momento, y constituirá para el período un desafío de imperiosa resolución. Para dimensionar esta situación podemos decir que tan

solo de 1910 a 1930 se escribieron más de 60 artículos, entre los cuales se pueden enunciar a modo ilustrativo los siguientes: “Cómo debe enseñarse la lectura” (1912); “Lecciones de lenguaje” (1912); “Idioma nacional” (1913); “Curiosidades del lenguaje” (1914); “El pleito del lenguaje” (1916); “Corrupción del lenguaje” (1916); “Cultivo del lenguaje” (1918); “Enseñanza de la ortografía en la escuela primaria” (1920); “La incultura popular y la lengua” (1922); “El escritor argentino y la gramática castellana” (1924); “Guía del buen decir” (1926), entre los más destacados.

A partir de la década de 1930, tras el primer golpe militar, se produce un cambio en el escenario político-social que tendrá fuerte impacto en el plano educativo. Si bien se da continuidad al tema del lenguaje y la lectura, la revista *Anales de la Educación* ya no le otorga en su producción la misma centralidad. La enseñanza, la forma de comunicar el conocimiento, dan cuenta de esta tendencia al cambio. Los artículos expresan una variedad de estilos y formas de abordaje, algunos enfatizan el tema de la enseñanza: “La composición en la escuela” (1931); “Las excursiones escolares y el cultivo del lenguaje” (1937), “Cómo enseño lectura en mi escuela” (1943). Otros en cambio profundizan el tema de los medios: “El método Simon de lectura y escritura” (1931); “El disco: sus valores didácticos” (1935); y por último, un número muy acotado de artículos tratan temas de sintáctica y semántica del lenguaje.

Ya desde inicios de la década de 1930, la estética se instala también como una nueva preocupación. A modo de ejemplo se pueden enunciar los siguientes títulos: “La estética y el niño” (1931); “La estética en la escuela” (1939);

“Conocimiento y expresión del arte pictórico infantil”. Luego se introduce el tema de los medios de comunicación, abordado en títulos tales como: “La cinematografía en la escuela” (1931); “El cinematógrafo como instrumento de educación” (1938); “Radio educativa: la hora escolar” (1942), entre otros.

Estas nuevas miradas –desde la estética y los medios de comunicación– asignarán al lenguaje un nuevo sentido que, más allá de ser innovadoras, no tuvieron el espacio deseado a lo largo de la historia de la revista.

A lo producido en la década se suma un artículo escrito en 1934 por el Inspector General de Escuelas, Prof. Ángel Ferrero, que si bien fue el único identificado en relación con la temática, instaló nuevas consideraciones sobre el lenguaje. Para el autor, a partir del pensamiento de J. Piaget, la escuela no siempre es una buena formadora de “[...] hábitos de expresión correctos”, a lo cual agrega que en este aspecto la responsabilidad recae muchas veces en ciertas prácticas del lenguaje que los docentes construyen, y que quitan espacio al lenguaje del niño.

A mediados de la década del 40, en los gobiernos peronistas, la educación adquiere en el plano ideológico una fuerte impronta. En este contexto, la revista (que solo se editó hasta el año 1952, dado que fue suspendida hasta 1956), se remitió a elaborar artículos que pudieran reafirmar la identidad argentina, el idioma y el folclore. A modo ilustrativo podemos mencionar los siguientes títulos: “El niño en la música y frente a la música” (1947); “Los símbolos nacionales. La bandera y la escarapela” (1948); “La enseñanza del idioma en la escuela primaria” (1948); “El folclore en la escuela” (1948), entre los más destacados.

La reafirmación de la identidad no apuntaba ya a las masas de inmigrantes e hijos que debían ser incorporados al proyecto político postsarmientino; los nuevos destinatarios no dudaban de su identidad, eran argentinos, y por ello el reclamo de un protagonismo social y político les daba derechos.

En la década del 50

Luego de la caída del peronismo y en un contexto de transición asume la dirección de la revista el profesor Arturo Marasso. Hombre de letras proveniente del mundo académico, marcará en la historia de la publicación un punto de inflexión al centrar los artículos en el buen gusto por la literatura. Para dimensionar el impacto que tuvo esta iniciativa, cabe mencionar que en tan solo seis años (1956-1962) se editaron 296 artículos vinculados con esta temática.

Al indagar esos escritos se pudo observar que se volvía a recuperar la preocupación por la buena escritura y la lectura. Cuestiones sobre semántica y sintáctica del lenguaje atravesarán todo el período. A modo de ejemplo, tan solo en los dos primeros años se pueden destacar los siguientes artículos: “Las nuevas normas de prosodia y ortografía” (1956); “Escritura y lenguaje” (1956); “Semántica Socrática” (1956); “Apuntes semánticos” (1956); “La gramática, disciplina de la cultura” (1956); “El verbo y el dinamismo del lenguaje” (1956); “Técnica y lenguaje” (1956); “Nuevo valor de la palabra hablada” (1956); “Apuntes semánticos (Continuación)” (1957), entre otros.

Un tema, tan recurrente como el anterior, remite al estudio de las obras literarias, muchas de ellas de autores clásicos preferentemente de la literatura española. La mirada se deposita en la formación de sujetos eruditos,

dotados de un lenguaje *culto*. A modo ilustrativo se pueden destacar las siguientes obras que representan un recorte de tan solo dos años del período (1958-1959): “La imprenta guaraníca” (1958); “Refranes Glosados en el Lazarillo” (1958); “Explicación de un soneto de Góngora” (1958); “El lirismo de Banchs y el canto de la cigarra” (1958); “El universo poético” (1958). También se identifican en este lapso otros artículos que, aunque representan un universo muy reducido, se vinculan con temas de filosofía del lenguaje, estética y medios de comunicación.

Un aspecto a señalar en estos años remite a ciertos artículos que hasta ese entonces no habían ocupado lugar alguno en la revista, los mismos hacen hincapié en la afectividad como forma de comunicación; se puede mencionar en 1959 “La afectividad como hipérbole” escrita por V. García de Diego.

Si bien a fines de la década del 50 ya era un hecho que el desarrollismo instalaría una dinámica basada en la innovación del sistema educativo atravesado por la incorporación de nuevas tecnologías, la revista hasta la finalización de la *gestión Marasso* poco llegó a registrar estas transformaciones. Escasos artículos reflejan la introducción de los medios en la escuela. La incapacidad y resistencia de integrar nuevos lenguajes es contundente; del amplio universo del período 1956-1962, tan solo cuatro artículos hacen referencia a los medios de comunicación, ellos son: “La cibernética: Gobierno y Gobernalle” (1957); “La obra cinematográfica: ¿alineación o mediación?” (1958); “El cine y la escuela” (1958); “La televisión y la edad evolutiva” (1959).

Finalizada esta etapa, la publicación introduce nuevos contenidos que poco daban

cuenta del estilo de los años anteriores. Para fines de la década del 50, la Argentina se encontraba atravesada por nuevas y diferentes experiencias que sin embargo no se reflejaron en la revista. A modo de ejemplo se pueden destacar: “Primer seminario medios audiovisuales” (1962); “Radio y televisión educativa” (1959); “El lenguaje visual” (1968).

Otras décadas. Nuevas corrientes

A fines de la década del 60, a partir de algunos artículos como “¿Es la ‘TV’ un ‘medio auxiliar’?” (Del Rosal, 1969); “La televisión ¿Un beneficio o un perjuicio para el niño?” (1969), se puede interpretar que la introducción y el uso de los medios en el aula generaba cierta preocupación:

Su incorporación fue tan rápida, que no nos dio tiempo para adaptarnos ni para adaptarlos, hasta el punto que no sabemos en realidad si aceptar o negar su recepción como medio educativo. Sin embargo, la inquietud manifiesta denota concomitantemente que la TV. puede, bajo ciertas condiciones, constituirse en un recurso educativo valioso [...] la televisión es un medio audiovisual de primera calidad, pero que debe ser dosificado y encausado para que, aparte de entretener, beneficie. (Del Rosal, 1969, 71)

A comienzos de la década del 70, la revista se interrumpe hasta su reaparición en el año 1974, fecha en la cual el tema del lenguaje queda relegado.

Con el inicio de la dictadura en el año 1976, la *Revista de Educación* (nombre que se le daba a *Anales de la Educación Común*), se vuelve a editar hasta el año 1980. Durante estos cuatro años, el tema del lenguaje se asocia con los

medios de comunicación y a ciertos avances de la tecnología al servicio del sistema.

De esta manera los artículos de la revista en estos años, escasos y poco creativos, ponen a los medios de comunicación e información al servicio de una pedagogía conductista, definida como “científica”. ¿En qué consistía la misma? Como se expresara en una de las revistas de aquella época en “[...] sólidos pedestales científicos” que permitan “obtener resultados inmediatos, progresivos y verificables de la acción educativa” contando desde hace años “con métodos y técnicas altamente evolucionados que han resultado ser auxiliares eficientes, cuando son puestos a disposición del maestro” (Lancillota, 1977, 282).

Con el retorno de la democracia en 1983, la revista introduce otros objetivos. En la edición de 1984 se reabre en la editorial el tema de los lenguajes y se retoma las líneas del uso y buen uso de los medios de comunicación en la escuela; la informática en tanto nuevo lenguaje hace su aparición en los artículos que se mencionan a continuación: “Formación de docentes facilitadores del recurso informático – pedagógico” (1986); “Informática en educación” (1986); “El hombre y el computador... ¿Una relación armónica?” (1987).

No obstante, en pleno contexto democrático, el concepto de lenguaje tiene matices más flexibles. El tema de la participación se incorpora a los discursos y prácticas escolares. Algunos títulos pueden orientar en este sentido: “Revista para los chicos” (1984); “Hablar y conversar” (1986); “Para leer el diario” (1986).

A modo de conclusión

El trabajo de indagación esbozado hasta aquí permite, en esta primera etapa, formular al-

gunas conjeturas y líneas de búsqueda para seguir profundizando.

Nuestro interrogante inicial que motivó el recorrido por las páginas de *Anales* estuvo centrado en conocer cómo se ha entendido y abordado en los diferentes periodos históricos de la revista la temática del lenguaje y nuevos lenguajes en educación.

Si bien la síntesis efectuada en este artículo informa acerca de las preocupaciones y los focos de interés sobre el tema en cada etapa, se puede señalar que el registro contextualizado da cuenta que la revista abordó el tema en consonancia con las ideas y las perspectivas de las diferentes épocas. Sin embargo, se ha observado, por ejemplo durante la dirección del profesor Arturo Marasso, cómo la publicación no se hizo eco de las transformaciones que la ideología desarrollista traía aparejada.

Vastas dimensiones del lenguaje han sido tematizadas por esta publicación estatal, pero en esta ocasión solo se traen a colación el dominio operativo –que tiene por objeto el uso directo de la lengua–, el uso gramatical y el literario. A partir de lo observado y analizado, cada una de estas esferas del lenguaje no fue ajena a las contingencias históricas y político-ideológicas del país, ni a las oscilantes corrientes de pensamiento que hegemonizaron los debates de entonces. Por ello se optó por presentar este tema en la historia de la revista a partir de una visión de corte contextualista que busca intensamente reconocer en cada caso, en su especificidad, las concepciones pedagógicas de un determinado y particular grupo profesional que mediante diferentes artículos, estructura y definición de secciones de una publicación intenta generar distintas corrientes de acción y de pensamiento educativo. 

Notas

- ¹ Para este trabajo colaboraron en la elaboración de los resúmenes documentales de los artículos relevados Raquel Bassarotto, Gisela Strigl, Ivana Garceron, Claudia Fernández, Silvia Moriondo, Virginia Casanova, Stella Angueira, Mariana Martínez Alcántara, del Cendie. Cabe destacar el ejercicio de selección, recopilación y análisis de artículos que estuvo a cargo de Matías Causa y Agustina Quiroga.
- ² Este artículo forma parte de una producción de mayor envergadura que el Cendie viene desarrollando desde el año 2004, con la intención de digitalizar la colección completa de la Revista *Anales de la Educación Común*. Un año más tarde, quienes presentamos este trabajo decidimos investigar intensamente la mencionada publicación tratando no solo de establecer los distintos períodos por los que atravesó la historia de la Revista sino también indagar diversos temas como *educación y trabajo*, y en este caso *lenguaje y nuevos lenguajes*, de manera de conocer cómo fueron abordados en los distintos momentos históricos. La riqueza que aportó el trabajo realizado nos motivó a avanzar en una publicación que contemple esta arqueología de la información que se fue construyendo.
- ³ Vale decir que se trata de un tema de gran relevancia actual, prueba de ello es el IV Congreso Internacional de la Lengua Española que al momento de elaborarse el presente artículo se celebra en Colombia y que abordará temas tales como la presencia del español en la informática, la ciencia, el cine, la creación literaria, el periodismo cultural, etc., todas esferas que interpelan al campo de la educación.

Bibliografía

- “Ortografía y Práctica” (edit.), en *Revista de Educación*, año II, n° XVI, octubre de 1882.
- Calmón Galvez, Francisco, “Idioma nacional”, en *Revista de Educación*, julio a septiembre de 1913.
- Vallejo Rivera, “Corrupción del lenguaje”, en *Revista de Educación*, mayo de 1916.
- Ferrero, Angel, “Comentarios sobre la obra de Jean Piaget: el lenguaje en el pensamiento del niño”, en *Revista de Educación*, n° 5, 1934.
- Del Rosal, O. C., “¿Es la ‘TV’ un ‘medio auxiliar’?”, en *Revista de Educación*, n° 21, 1969, p. 71.
- Lancillota, Y., “La cibernética en la enseñanza primaria”, en *Revista de Educación*, año II, n° 1, enero-febrero-marzo 1977, p. 282.

guía de recursos

Los materiales comentados en esta sección constituyen un aporte para pensar la problemática de los lenguajes y los nuevos lenguajes, entre otros. Cada docente podrá seleccionar, de los materiales propuestos, aquellos que considere pertinentes para profundizar esta temática.

RESEÑAS

Bibiloni, María Marta y Jorge, Silvia (comp.), *Hasta dónde el mar es cielo todavía. Una experiencia estético pedagógica*. La Plata, Ediciones Al Margen, 2006.¹

Este libro reúne los trabajos de alumnos de entre seis y doce años de la Escuela de Estética N°1 de La Plata, perteneciente a la Dirección de Educación Artística de la DGCYE.* Los textos son producto de la cotidiana tarea en el aula realizada desde 1996 hasta la actualidad; escritura literaria que no fue concebida para la publicación de este libro sino como una oportunidad en la que lecturas y escrituras se retroalimentan, marcan un camino “[...] en el cual el imaginario simbólico se despliega como tensión creadora en busca del sentido”.

María Marta Bibiloni y Silvia Jorge –profesoras en Letras graduadas en la UNLP y docentes del Área de Literatura de la Escuela de Estética N° 1 de La Plata, entre otras actividades académicas– son las autoras de la recopilación de los trabajos de sus alumnos a lo largo de los años de tarea docente, y de la introducción “Del mito a la poesía”, que da cuenta de la estructura de la obra que consta de seis partes iniciadas por epígrafes, en las que se presentan las producciones derivadas de préstamos y entrecruzamientos en la escritura individual y grupal, junto a la palabra del poeta cuya lectura se inició solo a partir del deseo de hacerlo .

“de mitologías”, es la primera parte en la que niños de alrededor de nueve años encuentran, en forma grupal o individual, la manera de volver a contar historias conocidas por todos, y a las que, como resonancia simbólica, se revaloriza desde la propia perspectiva.

En “ensoñaciones de infancia” se reflejan aquellas imágenes que permanecerán en el tiempo, sueños o experiencias vividas, narradas para ser compartidas con otro.

* La DGCYE cuenta con 30 escuelas de Educación Estética, establecimientos no obligatorios, públicos y gratuitos que funcionan como jornada extendida a la Educación Primaria y a las que asisten alumnos de entre 5 a 17 años. Están organizadas por niveles, con un ciclo regular de asistencia de dos o tres veces a la semana, que incluye las siguientes disciplinas artísticas: Música, Literatura, Expresión Corporal, Plástica Bidimensional, Plástica Tridimensional y Teatro. Actualmente la matrícula total es cercana a los 11.000 alumnos. Cfr. www.abc.gov.ar [N. de C.].



Los más pequeños, de seis y siete años, participan en “Primeros acercamientos a la escritura”, mediante la rima y el juego sonoro de la poesía. Textos breves, espontáneos, en los que el maestro “presta su mano” para superar el obstáculo de no saber escribir. Por su parte, “haíku” enhebra intuiciones poéticas de niños de diez años.

Todas estas secciones están enriquecidas con obras de artistas plásticos locales, expuestas en la escuela en diversas ocasiones. Cada una es acompañada por una emoción, una reflexión, surgidas de la interpretación y recogidas en “Construcciones de la mirada”. También se incluyen los textos de maestros del establecimiento, evidencia de que lectura y escritura es un territorio compartido con los niños como sujetos “en estado de aprendizaje”.

En el epílogo “La literatura como lenguaje artístico”, las autoras explicitan brevemente el marco conceptual y metodológico de la tarea en el establecimiento que se propone el abordaje de los lenguajes artísticos –Música; Expresión Corporal; Teatro y Literatura; Plástica bidimensional, tridimensional y digital; Video– como formas de conocimiento. Qué se entiende por enseñar y aprender Literatura como acto conjunto de maestros y alumnos, inicia otros interrogantes para los que las autoras ofrecen respuestas que incitan a la reflexión y a la construcción de caminos personales.

La “bibliografía general” y “bibliografía utilizada con los niños”, constituyen los apartados finales de este texto que recorre una experiencia para la cual no hay recetas; solo hay pasión y búsquedas; ensayo y error; “hay una libertad que tiene que volver a ser conquistada”.

Pineau, Pablo; Mariño, Marcelo; Arata, Nicolás y Mercado, Belén, *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar*. Buenos Aires, Editorial Colihue, 2006.²

El libro es el resultado del proyecto –dirigido por Pablo Pineau– para Investigadores en Formación “La lectura escolar y la construcción de las culturas políticas: una mirada histórica para el caso argentino (1976-1989)” realizado durante la programación científica 2004-2007 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA. Sus páginas reúnen indagaciones de un equipo de pedagogos, historiadores e investigadores acerca del pasado reciente y las huellas que dejó en el escenario educativo. Una hipótesis vertebró la estructura del libro: “[...] la Dictadura fue ‘el principio del fin’ de la escuela pública heredada de las décadas previas y sentó las bases para la consolidación de los proyectos educativos neoliberales de las décadas siguientes”.

Dicen sus autores “[...] el 24 de marzo de 1976 es la fecha que condensa una experiencia que marcó a la Argentina para siempre. Los impactos que ella infligió en el cuerpo social siguen resonando como ecos de la turbulencia que atravesó a la sociedad en aquellos años”. El trabajo de Pablo Pineau, “Impactos de un asueto educacional: las políticas educativas de la dictadura (1976-1983)”, analiza las políticas educativas de esos años; el sustrato ideológico y pedagógico previo, y las tensiones y resistencias que se hicieron manifiestas en el campo educativo.

El análisis de las políticas educativas del gobierno militar se centra en la identificación de dos estrategias que, según Pineau, acompañaron la destrucción del sistema escolar en la Argentina: *la estrategia represiva*, que buscaba restablecer “valores perdidos” y hacer desaparecer todo ele-

mento de renovación y democratización cultural, y *la estrategia discriminadora*, que se propuso desarticular todos aquellos dispositivos homogeneizadores favorables a la democratización y sostener la fragmentación de acuerdo con los diferentes circuitos sociales.

El capítulo de Marcelo Mariño, “Las aguas bajan turbias. Política y pedagogía en los trabajos de la memoria”, se ubica en el cruce entre historia, educación y memoria. Este apartado se estructura en parejas conceptuales tales como *historia y memoria*, términos que “[...] se combaten, se articulan y yuxtaponen en los trabajos sobre recuperación del pasado en nuestro presente”, y que comparten el carácter de dimensiones que se hallan siempre en construcción. Además se hace referencia a la dupla *civilización y barbarie* descrita por Sarmiento. Esta fue la matriz en la que se constituyó la temática fundadora de las sociedades modernas y de la creación de los Estados nacionales; mientras que en *los 70* se resignificó el espectro de la barbarie en términos de *subversión* y se instaló la figura del enemigo interno como medio directo para el despliegue del autoritarismo dentro de la sociedad y en la escuela. A estos fines –concluye el autor– se dispuso el documento “Subversión en el ámbito educativo”, que establece una pedagogía de la sospecha sobre las escuelas y las universidades en un intento de conexión con los hilos autoritarios, estigmatizadores y excluyentes de la trama política, cultural y educativa de la Argentina previa al golpe de Estado.

Finalmente, Mariño indaga en la memoria de la escuela en las voces y significaciones de los protagonistas de la época. Así, recupera relatos de la experiencia de quienes pasaron por las escuelas en tiempos de dictadura en pos de problematizar la memoria histórica. Memoria que no aquieta; que en su reconstrucción del clima escolar de la época intranquiliza nuestra tramitación de la herencia, de ese pasado oscuro, a las generaciones por venir.

El capítulo a cargo de Nicolás Arata y Belén Mercado, “Como cuadros de Solentiname. Miradas del cine sobre la educación en tiempos de dictadura”, analiza las representaciones sobre la educación en el gobierno militar que se desprenden del discurso cinematográfico, enfatizando en las películas producidas desde la reapertura democrática a la actualidad. Recuperando los elementos lingüísticos y extralingüísticos que configuran todo discurso, acerca una composición de imágenes con el propósito de pensar y reconstruir lo histórico a partir de nuevas posibilidades enunciativas.

La obra cuenta con un epílogo donde los autores incluyen sus propios recuerdos sobre los *años de plomo*, como una manera de mostrar marcas propias e invitar a los lectores a sumar las suyas en la construcción de una memoria colectiva fragmentaria.

A modo de anexo, Cinthia Wanschelbaum presenta “Una base de fuentes documentales sobre la educación en la dictadura”, allí desarrolla consideraciones sobre la problemática del archivo. El texto, en su rastreo por las huellas profundas de la memoria escolar de un período tan caro de nuestra historia, es una incitación a la lucha contra el olvido, y habilita un espacio para inscribir a las generaciones venideras en la construcción de la memoria colectiva.

Notas

¹ Lorena Teixidó. Docente.

² María José Draghi. Asesora de la Dirección de Investigación y Prospectiva de la Educación, DGCYE.

SELECCIÓN TEMÁTICA DE OBRAS Y DOCUMENTOS INGRESADOS AL CENDIE

Los registros de esta sección corresponden a obras y documentos ingresados a la base de datos Recuperación Bibliográfica del Cendie y se pueden consultar a través de las siguientes vías: en sede, telefónicamente, por correo electrónico, en el portal abc.gov.ar y mediante el CIE de cada distrito. La recuperación bibliográfica se realizó a partir de la terminología normatizada del Tesoro de la Unesco-OEI.

Azinian, Herminia, “Múltiples alfabetizaciones para la sociedad del conocimiento”, en *Novedades Educativas* 18 (185). Buenos Aires, mayo 2006, pp. 48-51.

Define a la tecnología y a las TIC como proceso en desarrollo; aborda la cuestión de la alfabetización informática como recurso para desarrollar competencias necesarias para desempeñarse socialmente.

Azzimonti, Julio Cesar, *Literatura activa y procesos comunicativos: antología de la obra abierta para respuestas orales, escritas y virtuales*. Buenos Aires, OESM, 2004, 246 p. (Archivos del Presente).

La obra tiene como objetivo principal unificar las funciones de los medios vehiculizadores de textos (libros y computadoras) nivelando sus lenguajes en una enriquecedora funcionalidad.

Baeza Salas, Antonio, “ISETL: un lenguaje de programación para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas”, en *Epsilon*, 16 (46). Cádiz, 2000, pp. 25-38.

Se describe una propuesta concreta para la incorporación de nuevas tecnologías a la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en la educación postobligatoria.

Bibiloni, María Marta, “Del mito a la poesía. Lectura y escritura literaria con niños”, en *Novedades Educativas*, 18 (186). Buenos Aires, junio 2006, pp. 80-84.

Describe a la escritura literaria como forma de conocimiento que permite a los niños articular saberes partiendo de la interpretación y producción artística.

Bombini, Gustavo, “La lectura interpreta a la imaginación”, en *El Monitor de la Educación*, 1 (1). Buenos Aires, julio 2000, pp. 32-36.

Presenta una mirada acerca de las prácticas lectoras en la escuela, las tradiciones culturales y las competencias que supone el acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación.

Borzzone de Manrique, Ana María, *Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años*. Buenos Aires, Aique, 2000, 198 p. (Aportes para la educación inicial).

Destaca el rol fundamental que cumple el lenguaje en la vida del niño, describe la adquisición

del sistema gramatical o competencia lingüística y el desarrollo de la competencia comunicativa. Se detiene en las teorías del desarrollo lingüístico y cognitivo, explora el ingreso al mundo de la escritura.

Cardenas Paez, Alfonso, “Lengua, pedagogía y lenguaje”, en *Folios. Revista de la Facultad de Humanidades*, (20). Bogotá, 2004, pp. 61-75.

Analiza el desarrollo de los enfoques de la lingüística y sus ciencias afines como también su influencia en la pedagogía de las lenguas; propone un desarrollo de competencias en relación con los procesos pedagógicos del lenguaje.

Carriego, Cristina, “La asertividad como habilidad social: Cuando todo queda en palabras (sin gritos y sin peleas)”, en *Novedades Educativas*, 17 (175). Buenos Aires, julio 2005, pp. 7-10.

Ofrece una reflexión sobre la enseñanza sistemática de valores, proponiendo el desarrollo de la asertividad para generar estilos diferentes de comunicación y relación.

De Amo Sanchez-Fortun, José Manuel, “El papel del álbum en el desarrollo del intertexto lector”, en *Campo Abierto*, 27. Badajoz, 2005, pp. 61-80.

Analiza la importancia del libro-álbum en la formación de la competencia lecto-literaria de los niños. Este tipo de obras constituyen instrumentos que organizan y pautan la manera en que construyen su competencia literaria.

Fernández Cano, Antonio, “Discriminancia de habilidades metalingüísticas segmentarias sobre el español hablado. Un estudio comparativo de buenos frente a pobres lectores”, en *Revista Española de Pedagogía*, (221). Madrid, enero-abril, 2002, pp. 147-170.

Se trata de verificar el comportamiento de 27 variables metalingüísticas tomadas a 80 alumnos de escuela primaria, considerando buenos y pobres lectores. En la prueba se indaga cuál es el grado de dificultad y el logro de la competencia lingüística teniendo en cuenta que no han sido entrenados en el desarrollo metalingüístico y se observa qué tipo de variables indican la competencia lectora.

Ferreya, Horacio Ademar (coord.), *Diseñar y gestionar una educación auténtica: desarrollo de competencias en escuelas situadas*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2006, 159 p.

Propone una educación auténtica basada en alternativa y opciones para mejorar el proyecto educativo mediante la innovación pedagógica. Presenta 20 experiencias de instituciones, educadores y estudiantes de la Argentina y América Latina en las que se resignifican los aprendizajes considerados prioritarios en términos de competencias esenciales para el desarrollo de una persona libre y socialmente responsable.

Klein, Ligia Regina, “Trabalho, educação e linguagem”, en *Educar em Revista*, número especial. Curitiba, 2003, pp. 15-42.

El debate actual acerca de la reestructuración productiva y su impacto en la educación pone en discusión el papel desempeñado por el desarrollo científico-tecnológico en los cambios sucedidos. Se destacan los nuevos lenguajes articulados en las nuevas tecnologías y los medios de comunicación masivos. Presenta, además, los usos diversos del término *lenguaje*, y las imprecisiones que esto conlleva y deben ser superadas.

Lamilla, Ramón A. Victoriano, “La elaboración de programas radiales como estrategia de desarrollo del lenguaje en alumnos de educación media”, en *Paideia*, (34). Concepción (Chile), 2003, pp. 69-92.

El autor aborda la experiencia de la implementación de programas radiales elaborados por alumnos de educación media, para el desarrollo de sus capacidades de expresión oral y escrita.

Linuesa, María Clemente, “Evaluación de materiales multimedia para la enseñanza de la lengua escrita”, en *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, (23). Salamanca, 2005, pp. 87-102.

Presenta los resultados de una investigación destinada a evaluar materiales en los formatos de *CD Room* más utilizados en castellano para la enseñanza de la lengua escrita. Ofrece el instrumento diseñado para comprobar en qué teorías se basan las propuestas.

Lucchini, Graciela, “Intervención comunal en capacitación docente en razonamiento lógico-matemático: Un aporte al mejoramiento de la calidad de la educación”, en *Paideia*, (33). Concepción (Chile), 2002, pp. 131-149.

Describe una experiencia destinada a profesores sobre programas de capacitación en destrezas básicas (razonamiento lógico-matemático, lenguaje oral y escrito) y autoestima en función de mejorar la calidad y equidad de la educación. Brinda las características del modelo y la evaluación de los resultados.

Moreno Ramos, Jesús, “Didáctica del vocabulario en la enseñanza secundaria obligatoria (estudio empírico)”, en *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, (18). Salamanca, 2000, pp. 45-59.

La presente investigación educativa intenta verificar la competencia léxica en la enseñanza secundaria obligatoria. Analiza la aplicación de un programa sistemático de vocabulario por medio de un estudio empírico realizado con 70 estudiantes.

Moro Rodriguez, Pablo M., “Didáctica de la lengua: el enfoque comunicativo”, en *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones* (13). Tandil, junio 2003, pp. 147-161.

Reflexiona sobre la importancia de planificar la enseñanza de la lengua a partir del enfoque comunicativo y de uso, considerándolo el más adecuado para la enseñanza-aprendizaje de los procesos lingüísticos.

Peiro i Gregori, Salvador, “Formación estética y acometividad”, en *Revista Española de Pedagogía*, (220). Madrid, septiembre-diciembre 2001, pp. 503-524.

Se señala el sentido que debe tener la estética para la educación, y también los efectos negativos en la doble perspectiva del origen lingüístico de la educación en convergencia con el análisis terminológico del mundo de las formas.

Pugliese, María, “Lengua materna y diversidad cultural. Marginalidad o integración”, en *Novedades Educativas*, (172). Buenos Aires, abril 2005, pp. 12-16.

Relata una experiencia que intenta determinar cómo impactan en el desarrollo de las competencias lingüísticas los contextos socioculturales adversos, y cómo se dificulta la interacción en las prácticas del lenguaje en situaciones áulicas.

Quintana, Hilda, “Habilidades, interacción y lectores competentes”, en *Novedades Educativas*, 16 (161). Buenos Aires, mayo 2004, pp. 18-22.

Señala tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura: como conjunto de habilidades o mera transferencia de información; como producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje, y como proceso de transacción entre el lector y el texto.

Caracteriza a los lectores competentes y enumera los pasos a seguir para enseñar estrategias de comprensión lectora.

Ratto, Jorge A., “¿Qué son y cómo se evalúan las competencias comunicativas?”, en *Página Educativa. Suplemento Docente Consudec*, 2 (20). Buenos Aires, noviembre 2003, pp. 4-9.

Se plantea qué son y cómo se evalúan las competencias comunicativas en la EGB, especialmente en el tercer ciclo, y en qué medida se desarrollan en la escuela competencias que les permiten a los alumnos construir e interpretar enunciados orales o escritos apropiados.

Romea Castro, Celia, “Las TIC como instrumento cultural, intercultural, de naturaleza mediada”, en *Campo Abierto*, 25 (2). Badajoz, 2006, pp. 145-169.

Presenta programas que permiten desarrollar actividades orales, escritas o audiovisuales mediante el uso de las TIC con el propósito de facilitar información a los estudiantes de los distintos niveles educativos.

Sales Garrido, Ligia Magdalena, “La comprensión, el análisis y la construcción de textos según el enfoque comunicativo”, en *Universidades*, (25). México, enero-junio, 2003, pp. 13-32.

Se analiza el concepto de lingüística textual como nueva forma de acercarse al estudio del lenguaje y las distintas perspectivas con que puede ser abordado el texto, enfatizando la esencia comunicativa. Se hace referencia a los diversos criterios de clasificación, al papel de la lengua en la comunicación y a su importancia en la educación infantil.

Sánchez Avillaneda, María del Rocío, *Señalética: conceptos y fundamentos, una aplicación en bibliotecas*. Buenos Aires, Alfagrama, 2006, 184 p., (Bib. Alfagrama).

Presenta los aspectos teóricos de la comunicación visual, la semiología y la señalética, y propone la aplicación de reglas básicas de diseño para crear un sistema eficaz de señalización en una biblioteca.

Stapich, Elena, *Con ton y con son: La lengua materna en la educación inicial*. Buenos Aires, Aique, 2001, 103 p., (Aportes a la educación inicial).

Analiza conceptos teóricos; propone juegos y actividades para reconsiderar el aprendizaje de la lengua y abrir un espacio creativo.

Starico de Accomo, Mabel Nelly, *Alternativas para enriquecer el lenguaje. Tomo 2: Semántica. Educación básica*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 2006, 127 p., (Respuestas Educativas).

La autora presenta esta obra dedicada a la semántica y a los significados, en una sucesión de fichas (actividades) y apostillas para el maestro (reflexiones).

Starico de Accomo, Mabel Nelly, *La reflexión lingüística: Guía de actividades básicas (4º; 5º; 6º)*. Buenos Aires, Kimeln Grupo Editor, 2006, 191 p., (Lengua).

Aborda la reflexión lingüística mediante fundamentos teóricos y actividades básicas que permitan a los alumnos internalizar en sus prácticas de lengua conceptos más importantes para mejorar los procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos.

Zamudio, Bertha, “La enseñanza sistemática de los discursos no literarios”, en *Novedades Educativas*, 18 (186). Buenos Aires, junio 2006, pp. 70-73.

Plantea la necesidad de trabajar en las escuelas de educación media la enseñanza sistemática de discursos no literarios para favorecer el desarrollo de competencias discursivas en los alumnos, y establecer puentes conceptuales entre distintos campos del saber.

Zamudio, Bertha, “Reformulación crítica de textos de opinión”, en *Novedades Educativas*, 16 (161). Buenos Aires, mayo 2004, pp. 33-35.

Aborda la problemática de la reformulación crítica de textos académicos de opinión realizada a partir de una lectura que toma como punto de partida las estrategias operacionales cognitivo-lingüísticas, explícitas o implícitas, que vertebran el texto fuente.

SITIOS EN INTERNET

Grupo Comunicar. Colectivo de educación y comunicación, www.uhu.es/comunicar/

“Es un foro plural para la educación en medios de comunicación que, como asociación profesional de periodistas y profesores, pretende dinamizar el uso dialéctico crítico, creativo y plural de los medios de comunicación en el aula”.

Es una página que contiene información acerca de las actividades que impulsan, tales como formación orientada a la explotación didáctica de los medios de comunicación, publicaciones, biblioteca virtual con libros de textos online. Se puede acceder a la *Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación* que editan.

Corporación Cinememoria. Cine documental y memoria audiovisual, www.cinememoria.org

“La Corporación Cinememoria fue creada en 2001 con el objeto de promover el cine documental y la conservación del patrimonio audiovisual en el Ecuador. La corporación busca ser una organización sólida, eficiente y auto-sustentable líder en la promoción, difusión y apoyo a la producción de cine documental y a la conservación de la memoria audiovisual del Ecuador”.

En la página se puede encontrar la historia y cronología de la organización, acceder a los festivales “edoc: encuentros del otro cine”, y bajar informes acerca del cine y de festivales de cine.

Grupo Agora. Grupo de estudios e investigaciones educativas en Tecnologías de la Comunicación, Orientación e Intervención Sociocultural, www.uhu.es/agora

“El Grupo de Investigación Agora de la Universidad de Huelva está inscrito en el Plan Andaluz de Investigación de la administración educativa. Las áreas de investigación del grupo son: la intervención socio-educativa, la tecnología de la comunicación y de la información en la educación y la orientación educativa”.

Esta página ofrece publicaciones, eventos y proyectos organizados. Se puede acceder a los temas abordados a partir de las líneas de investigación que se trabaja, y a páginas de los proyectos de investigación realizados. También existe un link que lleva a *Agora Digital*, la revista científica electrónica.

Red de lenguas del mundo. Unesco Etxea, www.amarauna-languages.com

“La Red de Lenguas Amarauna es un proyecto que pretende fomentar los derechos lingüísticos e impulsar las relaciones entre las personas y las instituciones que son conscientes de la importancia de conservar el patrimonio. Su objetivo primordial es fomentar la diversidad de las lenguas del mundo. Amarauna quiere facilitar el intercambio de la experiencia y de la información, utilizando las posibilidades que ofrece Internet [...] Asimismo impulsará el establecimiento de políticas lingüísticas adecuadas para la recuperación de las lenguas en peligro”.

A través de esta página se puede acceder a noticias y artículos sobre lenguas, congresos, foros y, una vez cumplimentado el registro de usuario, a la base de datos con 647 lenguas.

Lenguas Indígenas de la Amazonía (LINDA), www.abayala.org

Con el fin de mantener abierto el contacto, fue creada la Red Lenguas indígenas de Amazonia (LINDA), constituyéndose a partir de entonces en el único instrumento para facilitar y distribuir información sobre la situación de las lenguas indígenas amazónicas, una de las áreas culturales de mayor variedad lingüística y cultural, y en la que la amenaza de desaparición de los pueblos y su expresión oral es un riesgo real.

La página informa eventos científicos académicos; ofrece resúmenes de investigaciones, reseñas acerca de publicaciones recientes que tratan esta temática. También se puede acceder al boletín informativo mensual y al archivo de boletines de LINDA.

Red Latinoamericana de Alfabetización, www.redalfa.retina.ar

La Red es una asociación civil sin fines de lucro que tiene como objetivo central transformar las condiciones de alfabetización en lectura, escritura, y la enseñanza de la matemática en niños, jóvenes y adultos. En 1991 comienza el proceso de organización por iniciativa de la Dra. en Psicología Emilia Ferreiro.

Es una página que ofrece investigaciones; textos recomendados; proyectos vinculados a educación y alfabetización; videoteca con un catálogo a disposición acerca de encuentros nacionales, internacionales, jornadas que abordaron este tema. También figuran los cursos que son dictados por la Red.

Otras instituciones que comparten el propósito central

Programa cubano de alfabetización “Yo, sí puedo”, www.yosipuedo.com.ar

El programa está destinado a poner fin al analfabetismo en América Latina. Fue diseñado en Cuba, donde hay 500 centros de alfabetización a partir de 2003. En el país, unas 6.000 personas aprendieron a leer con ese programa, y otras 3.500 lo están haciendo en la actualidad. Los alfabetizadores, tanto cubanos como argentinos, son voluntarios.

La página presenta la explicación del método de alfabetización y su repercusión en Argentina; también ofrece documentos; artículos pedagógicos y de opinión; boletines y la información de los coordinadores nacionales y provinciales. También se pueden leer trabajos realizados por aquellos que aprendieron a leer y escribir por medio de este programa.

PELÍCULAS

La lengua de las mariposas

Dirección: José Luis Cuerda

Año: 2000-España

Género: cine arte

Duración: 96 minutos

La película se ubica en el invierno de 1936, durante el franquismo, en un pueblo de Galicia. Moncho es un niño que teme ir a la escuela porque le han dicho que los maestros pegan, pero se encontrará con Don Gregorio, un maestro distinto, que no pega y que, además, lleva a sus alumnos al campo para que aprendan en contacto directo con la naturaleza.

Babel

Dirección: Alejandro González

Iñárritu

Año: 2006

Género: drama

Duración: 142 minutos

En el desierto de Marruecos un disparo desencadenará una serie de acontecimientos fortuitos que servirá para conectar a una pareja estadounidense, en su desesperada lucha por sobrevivir, con los dos chicos marroquíes responsables involuntarios del accidente; una niñera que cruza la frontera de México ilegalmente con dos niños estadounidenses, y una adolescente japonesa sorda y rebelde sobre cuyo padre pesa una orden de búsqueda y captura. A pesar de las enormes distancias y de las culturas tan antagónicas que los separan, estos cuatro grupos de personas comparten un destino de aislamiento y dolor.

Buenas noches y buena suerte

Dirección: George Clooney

Año: 2005

Género: thriller político

Duración: 93 minutos

Crónica del enfrentamiento entre Edward R. Murrow, presentador de las noticias, el senador Joseph McCarthy y el Comité de Actividades Antiamericanas, en la década del 50. Con la voluntad de informar acerca de los hechos a la audiencia, Murrow y su equipo hacen frente a las presiones para examinar las mentiras de McCarthy durante su “caza de brujas” comunista. Cuando el Senador reacciona acusando al presentador de ser comunista, se erige una enorme indignación pública. En aquel clima de miedo y represión, el equipo de la CBS siguió adelante. Su tenacidad finalmente valió la pena cuando McCarthy tuvo que presentarse ante el Senado y se vio despojado del cargo.

Suban el volumen

Dirección: Allan Moyle

Año: 1990

Género: comedia

Duración: 110 minutos

La libertad, el afecto, el apoyo, la educación que no olvida la tolerancia y la motivación: esto es lo que busca propagar el joven locutor de una radio clandestina que tiene como auditorio a los alumnos de su colegio. Una película que sintoniza con la juventud, con sus problemas, con su música y su acuciante búsqueda por encontrar un camino.

Balzac y la joven costurera china

Dirección: Dai Sijie

Año: 2002 - Francia/China

Género: drama

Duración: 116 minutos

El propio autor del libro *Balzac y la joven costurera china*, Dai Sijie, ha dirigido esta versión de su novela autobiográfica, en la que se cuenta la experiencia de dos adolescentes obligados a reeducarse por la Revolución Cultural China del presidente Mao Zedong en los años 70. El compromiso con la libertad y la búsqueda de la propia identidad en unos tiempos difíciles son los ejes que estructuran la película.

Pi

Dirección: Darren Aronofsky

Año: 1998 - Estados Unidos

Género: drama

Duración: 80 min

Max Cohen es un genio de las matemáticas, publicó artículos a los 16 años; se doctoró a los 20, y ahora, que orilla los 30, busca en los números la clave del universo. Max no disfruta de su talento, lo sufre. Su voz en *off* puntúa tramos del relato citando a Pitágoras, a Da Vinci y a otros que pensaron que cada fenómeno natural puede resumirse en una expresión numérica. Max va más allá y tardará poco en convencerse de que un *patrón* de 216 dígitos explica y hasta gobierna cada uno de los eventos terrestres. Y se empeñará en encontrarlo.

VIDEOS

Se presenta una breve descripción de algunos materiales audiovisuales educativos, que se encuentran disponibles en los registros de la Biblioteca Nacional del Maestro.

El arte: lenguaje internacional | Director: Horacio Marshall

La obra de arte en la comunicación y el rol del artista y del observador ante la obra. El arte como medio de expresión de valores culturales e históricos.

Lenguaje y comunicación | Directores: Ira R. Abrams; Patrick Griffin

Además de otros temas, son tratados especialmente: el lenguaje del cuerpo; las bases biológicas; la estructura del lenguaje, la interrelación que posibilita y el contexto social que le da cabida.

La realidad y la imagen: el lenguaje audiovisual | Realización: UPN de México

Presenta los códigos audiovisuales más importantes para la alfabetización audiovisual de profesores y profesoras.

Congreso Ibérico de Comunicación. 3: la sociedad de la comunicación en el siglo XXI. Lenguajes y narrativas de la comunicación | Realización: ATEI, Barcelona

Análisis del contenido y la estructura de los programas de televisión: sus narrativas, estilos y características. Consecuencias en relación con la calidad. Influencias de la publicidad.

Esta publicación se terminó de imprimir
en el mes de julio de 2007,
con una tirada de 50.000 ejemplares.



Gobierno de la
Provincia
de Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación