

Chasqui

Revista Latinoamericana
de Comunicación

No. 58, JUNIO, 1997

Director (E)

Jorge Mantilla Jarrín

Editor

Fernando Checa Montúfar

Consejo Editorial

Jorge Mantilla Jarrín

Lucía Lemos

Nelson Dávila Villagómez

**Consejo de Administración de
CIESPAL**

Presidente,

Víctor Hugo Olalla,
Universidad Central del Ecuador.

Presidente Alterno

Washington Bonilla,
AER.

Mario Jaramillo

Ministro de Educación y Cultura.

Abelardo Posso,

Min. Relaciones Exteriores.

Héctor Espín, UNP.

Consuelo Feraud, UNESCO.

León Roldós, Universidad Estatal de
Guayaquil.

Edgar Jaramillo Salas,

FENAPE.

Asistente de Edición

Martha Rodríguez J.

Corrección de estilo

Lucía Lemos

Manuel Mesa

Magdalena Zambrano

Portada y contraportada

Nicolás Kingman

Impreso

Editorial QUIPUS - CIESPAL

Chasqui es una publicación de CIESPAL

Apartado 17-01-584. Quito, Ecuador

Tel. 506 149, 544-624.

Fax (593-2) 502-487

E-mail: chasqui@ciespal.org.ec

Registro M.I.T., S.P.I.027

Los artículos firmados no expresan necesariamente la opinión de CIESPAL o de la redacción de la revista. Se permite su reproducción, siempre y cuando se cite la fuente y se envíen dos ejemplares a Chasqui.

La Educomunicación la proponemos en un sentido doble: la educación para y la educación por la comunicación. La primera la asumimos según el planteamiento hecho por Ismar de Oliveira Soares, en su *Manifiesto* presentado en el IV Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen (La Coruña, julio, 1995): "Se trata de un proceso educativo promovido en nuestros países con más o menos ambiciones, a partir de concepciones del mundo, teorías sobre la comunicación y filosofías de la educación; fundamentalmente una utopía que se universaliza y que no consiste en otra cosa que motivar a las personas a que se descubran como productoras de cultura, a partir de la apropiación de los recursos de la información y de la comunicación social". Y la define como el conjunto de procesos formativos integrados por la educación para la recepción de los mensajes masivos; la educación para la comprensión, evaluación y revisión de procesos comunicacionales; y la capacitación para el uso democrático y participativo de los recursos comunicacionales en la escuela, y por personas y grupos organizados de la sociedad. Con la segunda, retomamos el planteamiento que, hace alrededor de 70 años, Celestin Freinet hiciera con respecto al uso de la prensa escrita en el aula y que hoy tiene plena vigencia también para los medios electrónicos: "La prensa en la escuela tiene un fundamento psicológico y pedagógico: la expresión y la vida de los alumnos... Escribir un periódico constituye una operación muy diferente a ennegrecer un cuaderno individual. Porque no existe expresión sin interlocutores... A medida que los niños escriben y ven sus escritos publicados y leídos, se va despertando su curiosidad, su apetencia de saber más... Buscan ellos mismos, experimentan, discuten, reflexionan...". Si en un mundo cada vez más globalizado, mercantilizado y desregulado, los productos mediáticos en su gran mayoría "están -dice Octavio Getino- orientados a formar consumidores y no ciudadanos", la Educomunicación se constituye en una necesidad impostergable para formar ciudadanos críticos activos y creativos frente a la oferta mediática. Este es el único camino democrático, porque lo otro sería establecer controles y restricciones que tarde o temprano degeneran en la más deplorable censura y son el espacio propicio para el autoritarismo. En definitiva, como lo señala el mismo Getino, "una sociedad con alta capacidad de apreciación en lo audiovisual (y en lo impreso agregamos) exigirá también productos que estén a su misma -o a mayor- altura".

Jorge Enrique Adoum nos recuerda que cuando apareció el gramófono, se pensó que se cerrarían las salas de concierto, cuando el cine empezó a hacernos soñar despiertos, se vaticinó la desaparición del teatro, cuando el hipnotismo de los puntitos luminosos de la TV hizo su aparición, se supuso que ahora la víctima sería el cine. Hoy, con la industria electrónica multimedia y su vertiginoso desarrollo, ¿el libro impreso -se pregunta Sergio Ramírez- será reemplazado por una pantalla portátil de cuarzo líquido?, ¿el reino de la palabra escrita se perderá? No obstante las diversas respuestas (agoreras unas, optimistas otras) que se puedan dar a estas inquietudes, el hecho es que en esta época finisecular se han venido produciendo relaciones e influencias mutuas, a veces no muy claras, entre los medios de comunicación, la cultura de masas y la literatura, especialmente la narrativa, lo que permite vislumbrar un buen maridaje entre la palabra escrita y la tecnología multimedia. En **Medios, narrativa, fin de siglo** ofrecemos las reflexiones que nuestros colaboradores nos proponen en torno a estos complejos temas y múltiples preocupaciones.

CIESPAL



Fernando Checa Montúfar
Editor



MEDIOS, NARRATIVA, FIN DE SIGLO

En los años finiseculares que vivimos es cada vez más estrecha la relación entre medios, cultura de masas y narrativa; aunque también muchos son los interrogantes sobre el futuro de la palabra impresa ante el avance de la industria electrónica.

LA EDUCOMUNICACION

Ante una oferta mediática orientada mayoritariamente a la formación de consumidores, no de ciudadanos, no cabe la censura, pues daría lugar a deslices autoritarios; el camino es la educación del perceptor, la formación de un ciudadano crítico.

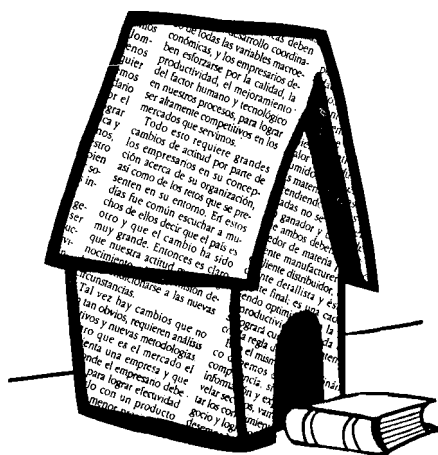
- | | | |
|---|---|--|
| <p>4 De medios y fines en comunicación educativa
Mario Kaplún 19651</p> | <p>29 Educación a distancia en el nuevo entorno tecnocultural
Carlos Cortés 19658</p> | |
| <p>7 La gestión de la comunicación educativa
Ismar de Oliveira Soares 19652</p> | <p>33 Nuevas tecnologías y educación formal
Susana Velleggia 19659</p> | |
| <p>12 Educación y medios: una conciliación necesaria
Gustavo Villamizar 19653</p> | <p>37 Educomunicación y cambios tecnológicos
Sandra Massoni,
Mariana Mascotti 19660</p> | |
| <p>16 Educación audiovisual y conciencia crítica
Octavio Getino 19654</p> | <p>38 Canadá: El video con fines pedagógicos
Clara Rodríguez 19661</p> | |
| <p>20 El juego de la televisión
Guillermo Orozco Gómez 19655</p> | <p>40 Ecuador: La prensa en la escuela
Luz Marina de la Torre 19662</p> | |
| <p>24 TV y desarrollo cognoscitivo infantil
Adriana Muela L. 19656</p> | <p>42 Brasil: La educocomunicación en la Ley
Ismar de Oliveira Soares 19657</p> | |
| <p>27 La familia y los medios
Gregorio Iriarte 19658</p> | <p>44 Medios y narrativa finisecular
Emmanuel Tornés Reyes 19663</p> | |
| | <p>49 Lengua y libro en la cibercultura
Jorge Enrique Adoum 19664</p> | |
| | <p>54 La palabra para siempre
Sergio Ramírez 19665</p> | |

59 Periodismo: Festejar la palabra *19667*
José Hernández

63 La entrevista como género literario *19678*
Rodrigo Villacís

66 ¿Para qué la ficción si la realidad basta? *19669*
Fernando Checa

APUNTES



CHÓCULO

69 Género, comunicación y cultura *19670*
Kemy Oyarzún

73 Sudamérica: las mujeres en las noticias *19671*

74 Aldea global o isla total
Galo Galarza *19672*

78 Periodismo virtual
Carlos Morales *19673*

81 Nuestra inconmensurable ignorancia *19674*
Manuel Calvo Hernando

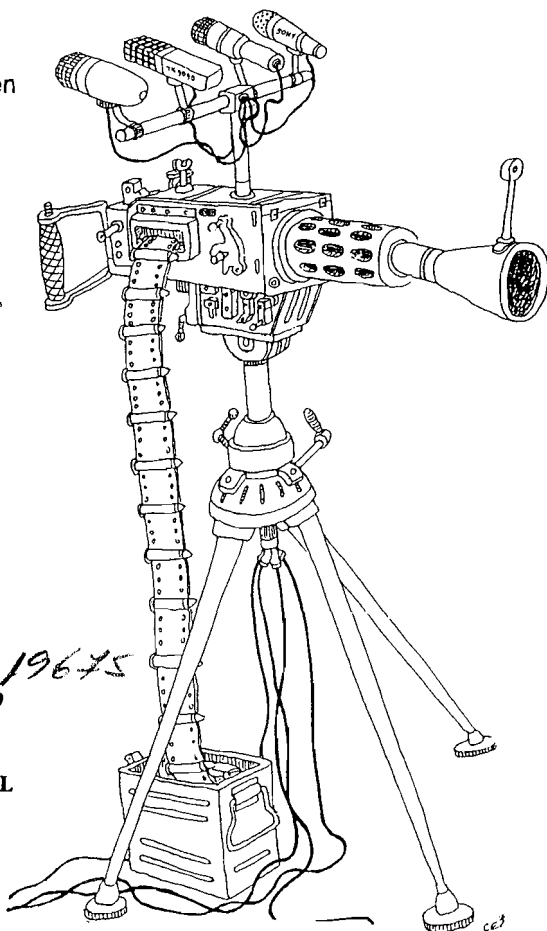
IDIOMA Y ESTILO

84 Las mujeres que aspiran y eso de la ortografía *19675*
Hernán Rodríguez Castelo

88 ACTIVIDADES DE CIESPAL

90 NOTICIAS

91 RESEÑAS



NUESTRA PORTADA Y CONTRAPORTADA

NICOLAS KINGMAN

“Falenas”,
1990, óleo, 0.90 x 0.64



Comunicación
Enseñanza
Educación y los medios
Pedagogía

De medios y fines en comunicación educativa

¿¿¿ Cómo que para qué sirve
la prensa en la educación ???
Si el niño no entiende algo,
pegas el periódico...



¿¿¿ Le pegas así!!!



Educación y comunicación son dos términos que pueden ser entendidos de muy diversa forma; y, según se los entienda, se abordará con muy diferente criterio el uso de los medios en la enseñanza. Con todo el riesgo de una simplificación esquemática, se puede distinguir entre dos modos de entenderlos; y la opción por uno de ellos atravesará y permeará toda la práctica educativa.

Medios que hablan...

Por una parte, se perfila el modelo transmisor, el que, al concebir la educación como transmisión de conocimientos para ser memorizados y "aprendidos" por los educandos, sitúa a estos últimos como objetos depositarios de informaciones. Es el típico modelo escolástico de la clase frontal, con el docente al frente y los alumnos escuchando (o haciendo como que escuchan) para después ser evaluados por la literalidad con que reproducen lo escuchado. Podrá argüirse que tal modelo ha sido condenado al destierro por la ciencia pedagógica, pero una mirada honesta a la realidad escolar reconocerá que, como "los muertos que vos matáis" del drama de Don Juan, sigue gozando de rozagante salud.

MARIO KAPLUN, argentino-uruguayo. Comunicador, investigador y docente especializado en Comunicación Educativa.

Existen dos modos de entender a la educación/comunicación y el uso de los medios de comunicación en la enseñanza: el vertical y unidireccional, y el que considera al educando como sujeto de un proceso en el que se aprende de y con los otros. En el primer caso, el uso de los medios reproducirá la imposibilidad de una relación dialógica. En el segundo, ese uso se lo hará en un espacio cuyos protagonistas son verdaderos interlocutores. Mario Kaplun reflexiona y propone en torno a estos dos modelos.

4-COPEL

Paralelamente, en el ámbito de la comunicación se sustenta el modo clásico de entenderla como transmisión unidireccional de mensajes por un emisor ("locutor") a unos receptores ("oyentes"). Y también esta concepción monologal puede ufanarse de un óptimo estado de salud: está implantada en la sociedad e internalizada en el tejido social.

Se advierte fácilmente la correspondencia entre ambos paradigmas, el educacional y el comunicacional. Resulta natural, entonces, que, cuando se opera dentro de ellos, el uso de los medios en el aula adquiriera una determinada importancia: reducida al papel de mero auxiliar instrumental, la comunicación será equiparada al empleo de medios tecnológicos de transmisión.

Fue así como comenzaron a usarse -y aún siguen más de una vez usándose- los medios en las aulas. Cierta enseñanza se autoproclamó "moderna" porque desplegaba aparatos y recursos audiovisuales. Empero, a poco que se examinara la pedagogía subyacente en el interior de esas prácticas, bajo el vistoso maquillaje resurgían las arrugas del viejo y glorioso modelo transmisor. Los mensajes eran expositivos y cerrados sobre sí mismos, sin resquicios para la reflexión y menos aún para la participación de los educandos.

Creyendo "usar y aprovechar los medios", lo que aquella tecnología educativa hizo, en realidad, fue someterse a la lógica de estos: reproducir acriticamente su modalidad unidireccional sin buscarle alternativas dialógicas. (Y preciso es convenir que los profesionales de la comunicación alimentaron el equívoco y aceptaron ser vistos y utilizados como suministradores de recursos técnicos y envasadores de mensajes mediáticos).

Lo que aparentaba ser una modernización de la enseñanza, por cuanto la asociaba a las nuevas tecnologías electrónicas, se tradujo así, evaluado en términos pedagógicos, en un estancamiento, por no decir en un retroceso. Sé de algunos maestros muy críticos de los medios masivos y firmemente persuadidos de la necesidad de fomentar en los educandos una postura crítica ante los mensajes mediáticos pero, a la vez, enquistados en el método tradicional de clase frontal. Lo que hacen, entonces, es "dar" a sus alumnos "una

clase" sobre los medios, en la que les dicen lo que es bueno y lo que es malo en la televisión y les prescriben lo que tienen que ver y lo que no deben ver. Con lo cual, en suma, sustituyen una imposición por otra imposición.

De este modelo, obviamente, por mucho que se lo equiepe con toda una batería de televisores, videos, proyectores y hasta computadoras, no cabe esperar un uso crítico y creativo de los medios. Y es que el problema no es de infraestructura tecnológica sino de proyecto pedagógico; de la concepción pedagógica y comunicacional desde la cual se introduzcan los medios en el aula.

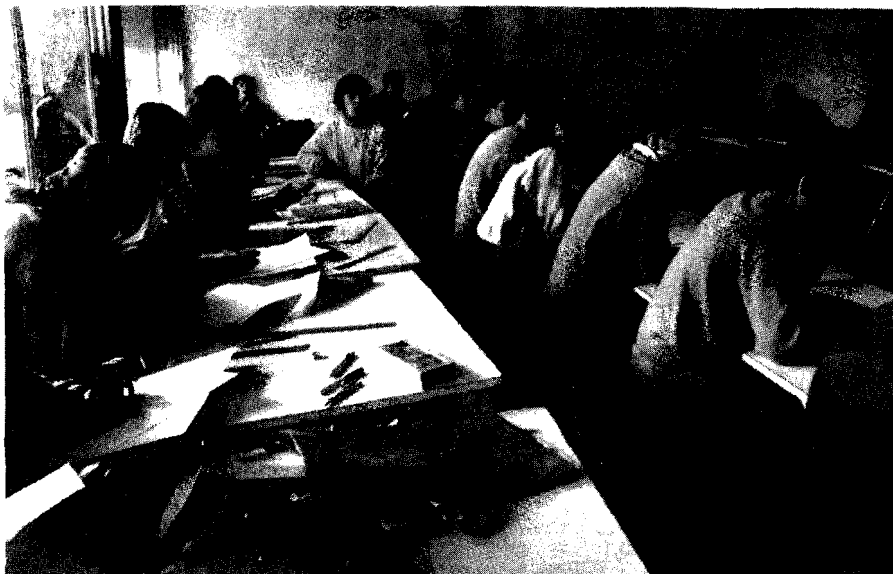
Llevo muy grabado el recuerdo de una simpática profesora que, después de una charla mía, se me acercó para decirme que mi plática le había hecho repensar su práctica: "Hace quince años que ejerzo y me consideraba una buena docente y una maestra actualizada. Pero hoy caí en la cuenta de que en todos esos quince años jamás propicié que mis alumnos socializaran sus redacciones, que cada uno pudiera compartir los trabajos de sus compañeros". He ahí un problema de comunicación que no se resuelve por más medios tecnológicos de que se disponga.

Abundan los ejemplos. Para citar uno particularmente actual: un artículo reciente, al exponer las potencialidades de la informática en el desarrollo de la moderna sociedad del conocimiento, vaticina la implantación de la tele-educación, definida por el autor como la educación a distancia por medios electrónicos, esto es, "la posibilidad, tecnológicamente cierta, de la creación de aulas virtuales", en las cuales cada estudiante en su propia casa podrá disponer de "toda la información necesaria. La red informática, el CD-ROM, la Internet y los nuevos *softwares*, constituidos en herramientas de aprendizaje, le abrirán horizontes inusitados para sus tareas educativas. El disco compacto, capaz de concentrar una inmensa cantidad de información en forma de texto, imagen, gráficos y sonido, permitirá al estudiante 'navegar' por sus informaciones". A su vez, "la Internet le proporcionará conocimientos actuales sobre todos los temas imaginables y le abrirá posibilidades infinitas de datos colaterales acerca de ellos".

He escogido este texto, con gran respeto a la personalidad de su autor -con-

notado hombre público de pensamiento democrático y progresista- porque lo hallo ilustrativo de esa arraigada tendencia a identificar educación con transmisión/recepción de informaciones. Ese "hiperespacio educativo", esa aula virtual en la que el educando estudiará recluido, **sin ver a nadie ni hablar con nadie**, solo ofrece el suministro de un inagotable cúmulo de información, la posibilidad de "navegar" (¿o de ahogarse?) en un proceloso mar de datos. No se trata de negar el innegable aporte de los soportes informáticos; pero, ¿cómo y con quién se comunicará este navegante solitario del conocimiento?, ¿cuándo, cómo y a quién podrá expresar sus propias ideas?, ¿cómo las compartirá con otros estudiantes?, ¿qué espacio, qué canal le ofrece el sistema para ser él a su vez leído y escuchado? Nótese que, en su enumeración de los recursos informatizados puestos a disposición del educando, el texto omite mencionar las redes de correo electrónico -otro producto de esa misma tecnología informática- que abrirían a cada estudiante la posibilidad de comunicarse con los otros y enriquecerse recíprocamente en la construcción

Lo que hacen, entonces, es "dar" a sus alumnos "una clase" sobre los medios, en la que les dicen lo que es bueno y lo que es malo en la televisión y les prescriben lo que tienen que ver y lo que no deben ver. Con lo cual, en suma, sustituyen una imposición por otra imposición.



"El problema no es de infraestructura tecnológica sino de proyecto pedagógico"

común del conocimiento. Cuando se ve a la educación desde esta perspectiva unidireccional, se tiende casi inconscientemente a no dar valor a la expresión personal de los educandos y a no considerar esas instancias de autoexpresión y de interlocución como componentes ineludibles del proceso pedagógico.

...y medios para hablar

El otro modelo educativo es el que pone como base del proceso de enseñanza/aprendizaje la participación activa de los educandos; que los considera como sujetos de la educación y ya no como objetos-receptáculos; y plantea el aprendizaje como un proceso activo de construcción y de re-creación del conocimiento. Para esta concepción, todo aprendizaje es un producto social; el resultado -tal como lo postuló Vygotsky- de un aprender **de los otros y con los otros**. Educarse es involucrarse en una múltiple red social de interacciones.

Obviamente, esta opción también tiene su correlato en comunicación, entendida y definida como diálogo e intercambio en un espacio en el cual, en lugar de locutores y oyentes, instaura interlocutores.

Un paradigma así plasmado siempre va a derivar en prácticas comunicativas, aun cuando -como observa Prieto Castillo- no se disponga más que de pizarra y tiza. Desde él, bienvenidos los recursos

tecnológicos y la introducción de los medios en el aula. Porque se los usará crítica y creativamente, desde una racionalidad pedagógica y no meramente tecnológica; como medios de comunicación y no de transmisión; como generadores de flujos de interlocución.

A setenta años de distancia, los comunicadores-educadores aún tenemos mucho que seguir aprendiendo de ese admirable educador que fue Freinet, el creador del periódico escolar como medio de aprendizaje. No solo por haber sido el primero -o, al menos, uno de los primeros- en introducir medios de comunicación en la escuela (implantó la imprenta en el aula, y llevó a esta la prensa, el gramófono y el disco, la radio, el proyector de cine, de todos los cuales supo percibir su valor como recursos educativos) sino, sobre todo, porque puso esos recursos al servicio de un proyecto pedagógico y de un proceso comunicacional.

Escritas a mediados de la década de los años 20, cuando Freinet no era ese gran pedagogo que se reveló más tarde sino tan solo un joven y humilde maestro de escuela en un pueblito pobre y aislado del sur de Francia, sus notas de aquellos días siguen marcando un rumbo que la Comunicación Educativa de este hipertecnologizado fin de siglo aún apenas está comenzado a explorar:

"La prensa en la escuela tiene un fundamento psicológico y pedagógico: la

expresión y la vida de los alumnos. Se argüirá que lo mismo podría lograrse con la expresión manuscrita individual. Pero no es así. Escribir un periódico constituye una operación muy diferente a ennegrecer un cuaderno individual. Porque no existe expresión sin interlocutores. Y, como en la escuela tradicional la redacción solo está destinada a la censura y corrección por parte del maestro, por el hecho de ser un 'deber' no puede ser un medio de expresión.

"El niño tiene que escribir para ser leído -por el maestro, por sus compañeros, por sus padres, por sus vecinos- y para que el texto pueda ser difundido por medio de la imprenta y puesto así al alcance de los comunicantes que lo lean, desde los más cercanos a los más alejados.

"El niño que comprueba la utilidad de su labor, que puede entregarse a una actividad no solo escolar sino también social y humana, siente liberarse en su interior una imperiosa necesidad de actuar, buscar y crear(...) A medida que los niños escriben y ven sus escritos publicados y leídos, se va despertando su curiosidad, su apetencia de saber más, de investigar más, de conocer más(...) Buscan ellos mismos, experimentan, discuten, reflexionan (...) Los alumnos así tonificados y renovados, tienen un rendimiento muy superior, cuantitativa y cualitativamente, al exigido por el viejo sistema represivo(...) El periódico ha cambiado totalmente el sentido y el alcance de la pedagogía de mi clase porque da al niño conciencia de su propio valer y lo transforma en actor, lo liga a su medio social, ensancha su vida".

Ese era el proyecto, su "fundamento psicológico y pedagógico". El medio puede ser uno u otro. En 1924, Freinet recurrió al que la incipiente tecnología de su tiempo ponía a su alcance: una imprenta de tipos móviles, posible de ser operada por niños. Hoy tenemos muchos otros, hasta el sofisticado correo electrónico. Pero la cuestión sigue siendo la misma: para qué usar los medios, si para el monólogo -aunque sea más atractivo y espectacular, más poblado de imágenes y de colores- o para la participación y la interlocución; para seguir perpetuando alumnos silentes o instituir educandos hablantes; para continuar acrecentando la población de receptores o para generar y potenciar nuevos emisores. ●

/Comunicación Educativa/
/Gestores/
/Gestión de la Comunicación/
/Rol del Comunicador/
/Educación/

19652

ISMAR DE OLIVEIRA SOARES

La gestión de la comunicación educativa



El concepto de gestión implica entender a la comunicación como mediación cultural y educacional. Por su parte, la educación es una de las áreas privilegiadas más antiguas de la propia comunicación. En este contexto, aparece la necesidad de un nuevo profesional que, más allá del tradicional "asesor de comunicación" sea un gestor de procesos que piensa a la institución educativa como un verdadero ecosistema comunicacional cuyo ámbito de trabajo es, en definitiva, la comunicación cultural.

Últimamente ha emergido una nueva demanda en el ejercicio profesional de la comunicación, es la Gestión de Procesos Comunicacionales. El concepto de "gestión" o de "gestor" ha sido usado, con cierta frecuencia, en el medio empresarial e incluso educacional, para indicar un modo globalizante de administrar con calidad, eficiencia y una plena satisfacción de todos los polos envueltos en el proceso de producción mercantil o cultural. Aplicado a la información, el concepto de "gestión" apunta, principalmente, a una nueva visión de la comunicación: como mediación cultural o hasta como mediación educacional, pues la comunicación se está convirtiendo en un espacio privilegiado de la educación.

Esta mediación educacional puede ser notada y estudiada en los procesos y medios de comunicación presentes en las más diversas actividades que componen la estructura de transmisión de datos y, sobre todo, de valores que proporcionan los referentes a partir de los cuales las personas toman decisiones.

Podemos afirmar, con absoluta certeza -pese a que no todos los profesionales lo tienen entendido-, que la comunicación viene ocupando, efectiva e intensamente, un lugar interdiscursivo y mediático. En su espacio se cruzan, de forma interdisciplinar, las áreas de conocimiento, las interrelaciones de poder, las formas de constitución de los sentidos, las representaciones simbólicas, las aplicaciones e incidencias de las tecnologías, las diversas formas del ejercicio profesional.

Por otro lado, no es errado afirmar que la comunicación -como forma de expresión- está ella misma mediada por recursos de diferentes naturalezas; por ejemplo, los recursos de las modernas tecnologías. Esta mediación ha producido la denominada era de la información, creando verdaderos ecosistemas comunicacionales.

ISMAR DE OLIVEIRA SOARES, brasileño. Profesor de la Universidad de Sao Paulo, vicepresidente del World Council for Media Education.

CD : COED

La educación como ecosistema comunicacional

Trabajar la comunicación en cuanto interdiscursividad y mediación en la era de la información es, esencialmente, pensar la cuestión de la propia producción y vehiculación de la cultura. En este campo la comunicación social y la educación se cruzan.

La educación puede ser considerada como una de las más antiguas y tradicionales áreas del ejercicio de la propia comunicación. Al movilizar personas en permanente interacción, sistematizar y divulgar conocimientos, reafirmar valores, garantizar espacio para las manifestaciones de creatividad de las personas en ella envueltas, la educación moderna se presenta, hoy más que nunca, como un auténtico ecosistema comunicacional. Esto, por innumerables razones, entre las cuales:

- La educación -en cuanto estructura formal de enseñanza- se presenta a la sociedad como organización completa, donde se mueven personas que cumplen funciones, emiten, reciben y reelaboran símbolos, se relacionan institucionalmente -bien o mal- con el público externo y, muchas veces, con los medios de comunicación.

- La educación trabaja la información, sistematizándola y divulgándola; trabaja lo lúdico, movilizandolos sentimientos, emociones; cultiva y difunde valores; manipula -si así podemos decir- el sustrato mismo de la inteligibilidad de toda interacción humana.
- La escuela, por definición o vocación, representa -en no pocos casos- un espacio comunicacional único capaz de dar al niño, al adolescente o incluso al joven universitario, condiciones impares para expresarse, desarrollando su capacidad de tener y usar la palabra, una palabra que con frecuencia le será negada por el sistema masivo de los medios de comunicación.
- La educación es, finalmente, un espacio donde la lectura y la crítica de la comunicación -de la propia comunicación y de la comunicación masiva- pueden ser hechas, a partir de los paradigmas ofrecidos por las Ciencias Sociales y por las Ciencias del Comportamiento, siempre que el sistema formal o no formal de enseñanza tenga como meta la preparación de ciudadanos autónomos frente a las reales posibilidades de manipulación ejercidas por los sistemas de medios.

Caminos cruzados, caminos paralelos, caminos...

A pesar de la proximidad que los une (ambos se definen como campos de interdiscursividad y de mediación), el sistema de medios de información y el sistema formal de enseñanza tienen campos específicos y excluyentes de acción, cuyos paradigmas muchas veces se oponen.

El educador francés Pierre Furter², al discurrir sobre los fundamentos que aproximan o diferencian el mundo de la educación del mundo de la comunicación, apuntó el hecho de que la educación cimentó sus paradigmas ya en el siglo XIX, bajo el impacto de la Revolución Francesa, apoyándose en el principio de la racionalidad: su construcción epistemológica está basada en la "teoría del capital humano"; la "perfectibilidad" del ser humano; la identificación del saber con el progreso social; la educación como condición *sine qua non* de la democratización. El paradigma de educación supone el papel del Estado-civilizador, el Estado del Bienestar que tiene la responsabilidad de mantener una política favorable con el sistema escolar público y de calidad.

El mundo de la comunicación -según Furter- es más ágil, formalizándose epis-



"La comunicación se está convirtiendo en un espacio privilegiado de la educación"

temológicamente en la "teoría de la información". Se afirmó a partir de la fragmentación de la producción simbólica y de la valorización de la imaginación y de la emoción, características de la producción audiovisual. Su referencial cognoscitivo es el surgimiento de una "realidad virtual", accesible a inmensas audiencias, o "ciberespacio", donde se establecen interacciones inéditas entre productores y receptores. Se sustenta, por otro lado, en la teoría liberal de la plena libertad dada al capital, lo que incluye una vocación para el monopolio fortaleciendo la acción formidable de las transnacionales de la cultura, mantenidas por el poder económico, industrial y financiero internacional. En este sentido, la posmodernidad en la cultura y el liberalismo en la economía se integran, produciendo un mundo de incertidumbres que difícilmente puede mantenerse a suente de la pauta de los educadores.

Un estudio comparado entre el mundo de la educación y el mundo de la comunicación evidencia un verdadero desnivel entre ambos, lo que llevó a Pierre Furter a vaticinar el fin de los pedagogos, de la pedagogía y de la propia escuela, dada la improbable absorción -por los educadores- de los paradigmas de la comunicación que garanticen la legitimidad globalizadora e irreversibilidad del sistema de medios.

Un mundo educativo hegemónicamente conducido por los paradigmas de este sistema, debería -según Furtier- adoptar como paradigma un modelo discontinuo de educación y el carácter aleatorio de la cultura.

La radicalidad de la propuesta tiene su sentido en la condición tecnológica de la gestación de la cultura moderna, presentada como irreversible. Así, la educación necesitaría cambios profundos si no quiere distanciarse, en el tiempo o en el espacio, del momento civilizador en el que estamos insertos.

Nosotros cuestionamos esta visión, por entenderla ingenua, científica y fruto de un deslumbramiento pasajero frente a las nuevas tecnologías. El paso -puro y simple- de un posible paradigma de la comunicación de masas hacia el sistema educativo nos parece una dislocación peligrosa e inadecuada, una vez que, en la práctica, el paradigma de la comunicación pretendido se presenta reducido a la vertiente tecnológica del

La revolución, en este caso, estaría en convertir efectivamente a la escuela en un espacio de comunicación libre, sin manipulación, donde cada profesor y cada alumno sea motivado y movilizado a comunicarse, utilizando, inclusive, todos los recursos colocados a disposición por la modernidad tecnológica.

campo de la comunicación. La reforma de la educación, exclusivamente a partir de la perspectiva tecnológica, se revela como víctima de un verdadero reduccionismo que hace creer que la tecnología está cargada, en sí misma, de modernidad -y, por tanto, de verdades indiscutibles y definitivas- mientras que el sistema educacional tradicional pasa a ser considerado perverso, por ser intrínsecamente humano.

En busca de la madurez comunicacional

La crítica a la tecnologización de la educación es realizada por el paradigma de la comunicación en cuanto "mediación cultural". Al descubrir, por otro lado, la educación como espacio privilegiado de un ecosistema comunicacional, va-

mos a encontrar el paradigma de la "educación como mediación comunicativa". Esta ve en cada profesor y en cada alumno al *homo comunicacionalista*, un hombre-en-comunicación.

La revolución, en este caso, estaría en convertir efectivamente a la escuela en un espacio de comunicación libre, sin manipulación, donde cada profesor y cada alumno sea motivado y movilizado a comunicarse, utilizando, inclusive, todos los recursos colocados a disposición por la modernidad tecnológica. En este caso, el planificador y el administrador de una institución de enseñanza tendrían una pregunta básica al iniciar o implantar una obra: ¿cómo hacer para que mi organización se convierta en un espacio de comunicación total y de cultura mediatizada por la comunicación?

Debido al nuevo paradigma, las escuelas existentes deberían ser reexaminadas en su espacio físico-administrativo, como organizaciones que:

a. Sean capaces de redefinir la cultura comunicacional que rige las relaciones entre administración, coordinación, cuerpo docente y alumnos, democratizándolas, una vez que será el ejercicio de la comunicación democrática en la escuela -y no apenas el aprendizaje en las teorías sobre la democracia- la que enseñará a los futuros ciudadanos a que se comuniquen democráticamente.

b. Sean capaces de redefinir la cultura comunicacional que rige su interrelación con el mundo que las rodea -la comunidad y los propios medios masivos de información- rindiendo cuentas de sus actos, socializando sus conquistas culturales, interviniendo directamente en la realidad socioeconómica, social y cultural del barrio, la ciudad, del país.

Y, también, ser examinadas en su espacio curricular, en cuanto estructura que coloque a la producción y difusión del saber en función de una lectura de la realidad de forma que dé autonomía a los educandos en la construcción de sus cosmovisiones, permitiendo que sean capaces de recibir, con igual autonomía, la estructura y la intencionalidad de la producción cultural regida por el sistema de medios masivos. La formación de ciudadanos críticos, si no fuera propiciada por la familia y por la escuela, difícilmente lo será por el sistema de medios, regido por la óptica del mercado.

El nuevo rol del comunicador

Hoy, crece el número y la calidad de los teóricos que aceptan, sin mayores prejuicios, la autonomía de la comunicación como espacio de mediaciones y, en consecuencia, el carácter mediático de la propia comunicación educativa. El hecho apunta a la superación de las visiones mecanicistas, funcionalistas y tecnicistas de los procesos comunicacionales (los medios como meros instrumentos) y el reconocimiento de que el proceso histórico se constituye de acciones que presuponen y están condicionadas a formas específicas y a concepciones determinadas de comunicación.

Así, la actividad del profesional de comunicación en el espacio educacional se transforma, cada día, en un trabajo multidisciplinar y multimediático. Tal profesional debe, en consecuencia, estar preparado para actuar en todas las actividades humanas en las cuales se hace necesaria la utilización de los procesos y recursos de la comunicación, ampliando las funciones de los tradicionales "asesores de comunicación".

Estos deben convertirse en una especie de gestores de comunicación educativa, cuyo foco de preocupación no sería solo el ejercicio de determinada misión funcional (asesoría de prensa, producción del periódico, difusión de la producción científica), sino también la globalidad del propio proceso de comunicación. El gestor es un profesional que piensa la institución como un ecosistema comunicacional, tornándola visible, operante; y representaría, más específicamente, al profesional preocupado por:

- a. La elaboración de diagnósticos en el campo de la interrelación educación/comunicación (identificando las carencias y las necesidades en las relaciones entre los polos o las instancias de poder en el espacio educativo: la sociedad, el cuerpo administrativo, docente, alumnos, padres...);
- b. La articulación de los elementos de un proceso dado de comunicación, para que se enfrenten adecuadamente los problemas diagnosticados, garantizándose así la aplicación de los paradigmas fundamentales que rigen el proceso, la expansión del ejercicio de ciudadanía comunicativa de todos cuantos forman los polos de

interés del campo de trabajo (en una universidad: el rectorado, los directores, los profesores, el cuerpo administrativo y los alumnos);

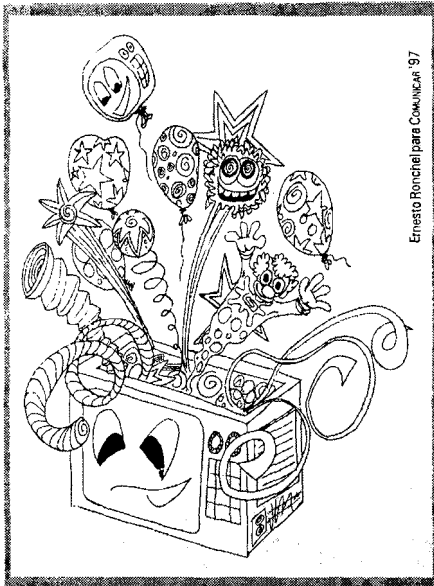
- c. La asesoría al cuerpo administrativo, docente y discente para el desarrollo de los proyectos de comunicación;
- d. La asesoría a profesores y alumnos en la utilización adecuada de los recursos de la comunicación, promoviendo el uso cada vez más intenso de las modernas tecnologías, no solo como recursos didácticos, sino como instrumentos de expresión;
- e. La asesoría a los grupos de interés para la ejecución de proyectos de educación a distancia, con el uso de los lenguajes y recursos de los medios masivos;
- f. La asesoría a la escuela para que ella se mantenga a la par y se envuelva en las luchas sociales por la democratización de las comunicaciones en todo el país.

Para que no haya dudas sobre la especificidad de la formación y del trabajo del nuevo profesional, reafirmamos que su ámbito de actuación es el de la comunicación cultural. Su pretensión, en el espacio educativo, no es la de competir con las carreras ya establecidas (periodismo, relaciones públicas, bibliotecología, publicidad, etc.), por el contrario, es la de expandir el campo profesional para el trabajo de todos los profesionales del área.

El espacio propio del gestor de la comunicación educativa

Las posibles áreas de actuación del gestor de procesos comunicacionales en el espacio educativo podrían estar concentradas en:

- 1. **Las áreas de los macro-sistemas educativos.** En caso de organismos gerenciadores de los macro-sistemas educativos, como los ministerios o secretarías de educación, la gestión de comunicación debe orientarse, por ejemplo, hacia:
 - a. El diagnóstico de los problemas de flujos de información en el sistema;
 - b. La movilización de la comunidad educativa para que entienda las carencias de comunicación en los proyectos didáctico-pedagógicos, previendo las posibles soluciones;
 - c. La ejecución de programas de uso



La educación para los medios ha sido asumida, a nivel mundial, como estrategia de la propia movilización internacional en favor de la preservación de la democracia.



¿Por qué no convertir a la escuela en un espacio de comunicación libre, sin manipulación, con todos los recursos tecnológicos?

de los medios masivos en proyectos de educación a distancia, teniendo como principio de acción la consulta a los especialistas y a la sociedad.

La presencia del gestor en un ministerio o secretaría de educación favorecería, ciertamente, la implantación de planes, programas y proyectos orientados a una mejoría general del perfil comunicacional de nuestros sistemas de educación.

2. La gestión de la comunicación en las escuelas. En ellas, o incluso en empresas dedicadas de alguna forma a la educación, además de las tareas destinadas a mantener la salud de la información y su libre flujo en el interior de la organización, corresponderá al gestor ejercer el papel de *ombudsman* de la comunicación interna, en una aproximación a lo que en la prensa moderna se identifica con el ejercicio de la crítica en nombre del consumidor de las informaciones.

Por otro lado, corresponderá al gestor promover un alto grado de comunicación y creatividad en el espacio educativo, valiéndose de todos los medios posibles, como el periodismo, el teatro, la música, la expresión artística, la producción audiovisual, etc.

Particularmente, corresponderá al gestor facilitar el acceso de los profesores y alumnos a los recursos de la comunicación. Entiéndese hoy que toda unidad de enseñanza, además de una biblioteca, debe mantener laboratorios y salas de multimedios al servicio de todo el alumnado, propiciando a los educadores y educandos las condiciones que les faciliten el acceso al lenguaje de los modernos medios. Esto se constituiría en una forma práctica de iniciarse en programas de desmitificación de los procesos comunicativos capitaneados por los medios masivos.

3. La educación para la comunicación. Particular misión del gestor sería la de ofrecer asesoría a los profesores y a los propios alumnos en la educación para la comunicación; esto es, para el ejercicio de la lectura de los medios, a partir de metodologías que faciliten la formación de conciencias críticas y particularmente atentas a las políticas de comunicación del país, de sus gobernantes y de los concesionarios de los servicios de la radiodifusión.

Hoy, la educación para los medios ha sido asumida, a nivel mundial, como estrategia de la propia movilización inter-

nacional en favor de la preservación de la democracia.

Hacia una comunicación democrática

Para muchos de los que han llegado a este punto del artículo les queda ciertamente la impresión de que el autor está navegando en utopías, principalmente si alguien recuerda la dura realidad de la enseñanza en nuestros países, la precariedad y los prejuicios de los sistemas de formación profesional, tanto en el área de la comunicación cuanto en la de educación. Y la conclusión es natural: el proyecto es pretencioso, irrealista e inadecuado.

Concordamos que no es fácil para el sistema educacional absorber la presencia, en sus cuadros, de un profesional de la comunicación. Entendemos que la propuesta es susceptible de críticas, principalmente por parte de los agentes del marketing tecnológico. La propuesta se está mostrando, con todo, inteligible para los que asumirán, en la práctica, la comunicación como mediación e interdiscursividad, en el entendimiento de que la comunicación participativa y dialógica está al alcance de todos.

Hasta las escuelas más pobres o desprovistas de recursos financieros podrán entender y practicar una comunicación dialógica, creativa y participativa en su proyecto pedagógico; y es eso lo que fundamentalmente interesa.

Crece en los más diversos países del mundo, el sentimiento de que la educación necesita reverse en términos de proceso comunicacional. Para algunos autores, se trata, asimismo, de la búsqueda de caminos que preserven el bien común más precioso de la sociedad, en este final de siglo: la **democracia** y el ejercicio de la **ciudadanía**. ●

REFERENCIAS

1. Ver sobre el tema, Ismar de Oliveira Soares, *Sociedade da Informação ou da Comunicação?*, Sao Paulo, Cidade Nova, 1996; y "A Era da Informação: tecnologias da comunicação criam novas relações culturais e desafiam antigos e modernos educadores", en revista *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, 22, 113-114, jul./out, 1993, p. 11-19.
2. En su conferencia en el 19º Congreso Brasileño de Comunicación Social "Comunicação e Educação para a Cidadania", realizado del 1º al 4 de noviembre de 1996, en Río de Janeiro.

Estados /
Sociedad /
Comunicación /
Formación /
Escuelas

19653

Educación y medios: una conciliación necesaria



Edgar Naranjo, Ecuador

En la abominación a los medios hay dos extremos que se juntan: los unos que los consideran alienantes; los otros, relajantes de las buenas costumbres. Con este radicalismo es difícil ver el aporte que los medios dan y pueden dar a la educación. Esto demanda una mirada distinta a los espacios de la comunicación y de la educación, considerarlos en su propia especificidad y que, siendo diferentes, pueden complementarse.

Los discursos condenatorios contra los medios de comunicación no han sido manifestaciones aisladas o meros ejercicios críticos de la intelectualidad. Estos han logrado unificar en un solo cauce a intelectuales, dirigentes y, sobre todo, a instituciones básicas en el engranaje social como las educativas. De manera que a la teoría de la alienación, refrescada y fortalecida por los círculos críticos

que ubicaban a los medios dentro de los llamados aparatos ideológicos, se junta una corriente de abominación por quienes ocupaban el otro extremo: los sectores conservadores. Si bien los puntos de partida conceptuales diferían radicalmente, es evidente que los puertos discursivos eran muy similares. Los unos los condenaban por alienantes del pueblo, los otros por relajantes de la moral y la distorsión de los valores; unos los responsabilizaban de la masificación inconsciente, los otros los ligaban al desafuero y el vicio; unos los reconvenían por estimular el consumismo y los

otros por un excesivo materialismo; unos los abominaban por transculturizantes y los otros por generadores de la anti-ética.

Desde puntos tan extremos, no podemos apreciar las bondades de los medios. Si bien sus contenidos no tienen la virtuosidad requerida desde el punto de vista crítico, lo reprochable, insustancial, intrascendente y banal no es atribuible a ellos, sino a una concepción de su uso, a una manera de pensarlos.

Así, se los ha condenado únicamente por las apariencias, las manifestaciones, las programaciones, sin detenerse

GUSTAVO VILLAMIZAR, venezolano. Profesor de la Universidad de Los Andes.

07:0023

en la consideración de los elementos de fondo. Los medios son, sin lugar a dudas, el vehículo de información más importante con que cuentan nuestras poblaciones y, a pesar de la anatematización, ellos permanecen enseñoreados como los grandes factores de socialización en nuestras comunidades.

La sociedad mediática

Gianni Vattimo lo ilustra: "La sociedad en que vivimos es una sociedad de la comunicación generalizada, la sociedad de los medios de comunicación". De tal suerte que estamos ante circunstancias que reclaman una mirada distinta de los medios y una consideración diferente de su relación con la educación.

En primer lugar, debemos admitir que la acción de los medios, y su innegable influencia, ha evidenciado que hoy la escuela no posee el monopolio de la educación y que es una falsedad considerar el aula como el único espacio para aprender. A este respecto dice Bisbal: "El sistema educativo, frente a las nuevas generaciones, dejó de ser el marco referencial para interpretar la realidad del mundo y de la existencia, dejó de ser la fuente de la cultura dominante, dejó de constituirse en el tejido constituyente de la sociedad".

En segundo lugar, debemos desprendernos de la creencia de que los medios, sobre manera la televisión, no enseñan nada y aceptar que por el contrario, "educan demasiado" tal como lo señala Savater: "El problema no estriba en que la televisión no eduque lo suficiente sino que educa demasiado y con fuerza irresistible; lo malo no es que transmita falsas mitologías y otros embellecos sino que desmitifica vigorosamente y disipa sin miramientos las nieblas cautelares de la ignorancia que suelen envolver a los niños para que sigan siendo niños". Y agrega a continuación: "No hay nada tan educativamente subversivo como un televisor: lejos de sumir a los niños en la ignorancia como creen los ingenuos, les hace aprenderlo todo desde el principio, sin respeto a los trámites pedagógicos".

Al ver así la educación y los medios, se traspone el tradicional escollo que representa la idea que los juzga como dinámicas irreconciliables y contradictorias: ni la escuela detenta la hegemonía de la educación, ni los medios

son el aniquilamiento del aparato escolar. Continuar con la atribución de las mayores virtudes a la escuela y las peores funciones a los medios es, sin duda, recrearnos en juicios farisaicos distantes de la realidad actual.

Los medios, sobre todo la televisión, constituyen el elemento primario de socialización de nuestras comunidades que relega a planos secundarios, y en ocasiones sin mayor incidencia, a los hasta hace poco socializadores básicos como la familia y la escuela. Guinsberg manifiesta que los medios son para los niños, desde el mismo nacimiento, elementos de la ecología familiar.

Diferentes pero complementarios

Ahora bien, ¿qué significa para la relación educación/medios pensarlos o repensarlos de otra manera? ¿Qué puede aportar a los dos aparatos una mirada más cercana a las condiciones actuales? ¿Será posible conciliar la acción de una y otros para provecho de nuestra gente? Planteemos brevemente algunas salidas.

En primer lugar, se hace necesario entender que el enfrentamiento o la supuesta lucha entre medios y educación no tiene piso firme, y que muchos de los señalamientos que condimentan la pugna no son otra cosa que los sacudones propios del aparato educativo en su pretensión de perennizar su hegemonía como elemento básico de la formación de los sujetos. De allí surge la condena a los medios y los valores que transmiten y, sobre todo, la permanente duda sobre sus bondades educativas. El problema está en que el aprendizaje a través de los medios, proveniente por lo general de enfoques interesadamente crudos y truculentos, al no ser abordados por la familia o la escuela, pasan sin filtros y así se fijan creando malinformaciones perniciosas.

En segundo lugar, la avasallante revolución tecnológica de los últimos años hace que los medios tengan tiempos, dinámicas y usos, de ninguna manera comparables a los rituales decimonóni-

cos de la escuela. Vistas las condiciones de nuestras gentes, los tiempos de los medios parecen más cercanos a ellas que los de la escuela. Sumergida en la maraña de un evidente trastocamiento de las doctrinas y saberes rígidos, cifrada por la incertidumbre en el juego de lo impredecible, la escuela luce no solo demasiado lenta y rutinaria, sino preestablecida, previsora y temerosa, presa de planes y programas concebidos en el sopor de un aula aislada, aun cuando en ocasiones se pretendan innovadores.

En tercer lugar, y como consecuencia de la diferencia señalada de tiempos, dinámicas y usos, resulta terminante que reconozcamos los dos aparatos, el educativo y el comunicacional, como distintos, con características propias y singulares. No vale la mirada de los medios desde las condiciones de la escuela ni, tampoco, la visión de la escuela desde la garita de los medios, por cuanto ello nos conducirá irremediamente a los juicios de valor que no cuentan en lo que ahora nos proponemos.

La formación y el entretenimiento

Pensar la escuela y los medios así, distintos, con una dinámica y una lógica de elaboración y desempeño propia y singular, nos debe llevar a colocar un hito fundamental: no pretendamos asimilar los medios al aparato escolar, convertirlos en escuelas y, menos, conceder la responsabilidad de la educación únicamente a los medios. No se trata del uno sin el otro, porque ello sería rumiar en el manido discurso maniqueo de la condena o la alabanza. Se trata del uno y el otro, distinto, diferente, singular, con condiciones y funciones propias, particulares y, por lo tanto, con posibilidades de interactuar en una relación de enriquecimiento.

Esta precisión en la diferencia permite comprender los fracasos de las experiencias que han intentado escolarizar los medios, mediante una práctica que los utiliza como "altavoces" del aula. Igualmente, contribuye a aclarar el fracaso de las pretensiones de una supuesta modernización de la práctica escolar, a través de la incorporación de sofisticados equipos de filmación, proyección, grabación, edición, etc., al trabajo del aula.

Si aspiramos a una relación más realista y fructífera entre medios y educa-

ción, debemos considerar los propósitos básicos de cada uno de ellos, lo cual deslinda su función social y la diferencia. Los fines de la educación siempre están relacionados con la formación de un ciudadano apto para la actuación bajo las condiciones delineadas por la sociedad en la que vive. Los fines de los medios, no obstante sus múltiples posibilidades, las declaraciones e incluso las restricciones en algunos regímenes, están ligados, o por lo menos cercanos desde siempre, al entretenimiento. De manera que la búsqueda de una relación entre ambos debe contar con esta diferencia, para no trastocar la función de uno en beneficio o en perjuicio del otro. Lo mismo exige que valoremos en su justo término la función que la formación y el entretenimiento cumplen en la dinámica vital de nuestra gente e, igualmente, que precisemos si estas dos prácticas se repelen o, por el contrario, pueden juntarse para enriquecerse mutuamente.

En suma, la educación y la comunicación no son irreconciliables; por el contrario, se necesitan, solo que esta necesidad requiere algunas exigencias para asegurar una unión duradera, las que se establecen respetando las condiciones particulares en función de una comparecencia dialógica. Detallemos las correspondientes a cada práctica:

En la educación

- Se requiere superar la concepción de la enseñanza como mera presentación de información, y pasar a una que la entienda como una práctica especializada para que el educando aprenda y, sobre todo, razone, confronte y/o disienta. En lo correspondiente al aprendizaje, se exige asumirlo como un proceso vital, con lo cual podremos entender el tránsito escolar como un ciclo o una etapa de ese proceso.
- Esto último nos conduce a reconocer como relevantes los aprendizajes extraescolares y, por tanto, se hace posible partir de ellos para el trabajo en la escuela y procurar que el educando, igualmente, aprenda fuera de ella sobre la base de los saberes de la escuela. Entendiendo el aprendizaje como un proceso vital, aceptaremos que es histórico, esto es, sembrado y comprometido con un tiempo y un espacio del cual participa el sujeto.
- Si el aprendizaje es un proceso vital, comprenderemos que, contrariamente a lo que piensa el aparato escolar, no hay espacio ni tiempo específicos para aprender. De manera que ni el aula ni la clase son los únicos lugares ni lapsos en los cuales se aprende; se aprende también en la casa, a través de los medios, en la calle, en

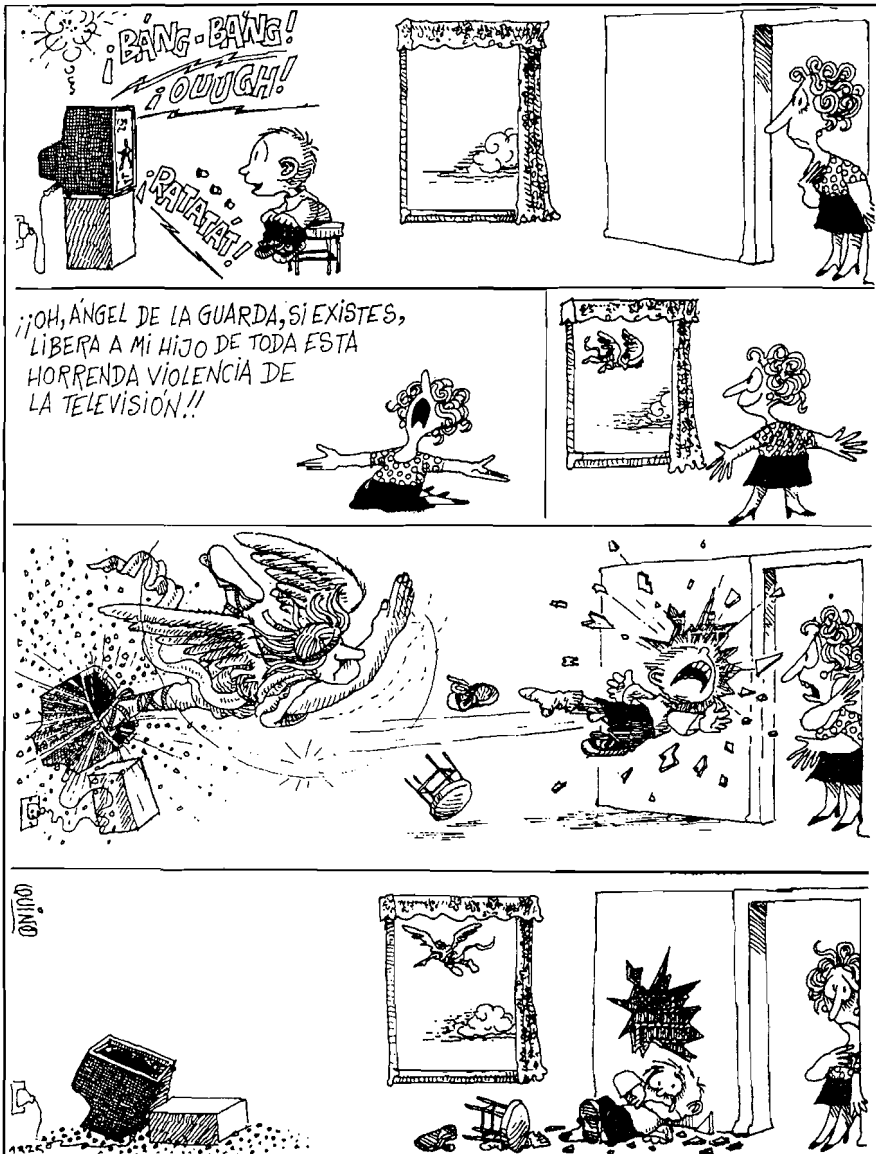
la cancha, en el taller. Aprendemos durante toda la vida, por lo cual los aprendizajes son ilimitados e imprecisos en el tiempo, se realizan en breves lapsos o comprometen esfuerzos prolongados. Se adquieren, producen, revisan, rehacen y recomponen, sin que para ello hayan espacios precisos ni límites temporales establecidos.

- Lo señalado implica cambios relevantes en lo que respecta a los saberes por enseñar, la práctica escolar, la didáctica, los recursos y la planificación. En lo relativo a los saberes, surge la necesidad de sustituir el criterio de la asignatura separada e inconexa y de los contenidos encerrados en compartimientos estancos, por un conocimiento amplio en el que los temas se aborden desde sus múltiples aspectos y desde variadas aristas, ligados lo más posible a la experiencia vital. En cuanto a la planificación, se requiere la transformación del programa escolar del rígido corsé que es hoy, a un referente de contenidos que permita organizar la experiencia y otorgarle coherencia en la integración de saberes. Este cambio permitirá buscar una relación expedita entre las adquisiciones extraescolares y las que se propone la escuela, para derrumbar el aula y la clase, como espacios y tiempos únicos, y habilitar una práctica que permita a los educandos conectar, confrontar, profundizar y/o reconstruir de manera conveniente, sus conocimientos de la calle y de la escuela, como parte de un mismo proceso. Así, será posible para la escuela conocer las concepciones que maneja el alumno, lo que permitirá a la educación intervenir para enmendar desviaciones, por supuesto a partir de prácticas desmitificadas, libres de embelecidos, gazmoñas y pacterías.
- En lo tocante a la didáctica, es relevante que el educador la conciba como un área específica de su saber pedagógico, la cual le otorga los elementos para la organización de su trabajo en relación con el alumno, al tiempo que le permite habilitar los medios e instrumentos para cumplir su función de enseñar; es decir, hacer que se aprenda. De manera que



Cristian Tauchner svk, Ecuador

"Es impostergable el reconocimiento y la reivindicación de la educabilidad de los medios"



no se trata de un saber meramente instrumental que le facilita cumplir su trabajo a la manera de un operador de maquinaria.

- Es muy importante que el educador reconozca los recursos como tales y no como fines en sí. Las técnicas y los recursos son herramientas que permiten abordar el trabajo de enseñar y aprender con mejores perspectivas, pero ellos por sí solos no garantizan el logro. De tal suerte que el aprendizaje, si bien está relacionado con las técnicas, métodos y recursos no depende única y exclusivamente de la utilización de ellos. Además, los recursos no son una panacea y en no pocas ocasio-

nes, sobre todo cuando se utilizan sin mayores criterios que los de una pretendida modernización o dinamización del trabajo escolar, terminan siendo contraproducentes.

- Finalmente, resulta necesaria una escuela de otro tipo, pero sobre todo y fundamentalmente, un educador distinto, conocedor de su oficio, capaz de recuperar la dimensión intelectual del trabajo del maestro, superando la función de mediación y facilitación a la cual lo ha relegado el vigente sistema escolar.

En los medios

- Es impostergable el reconocimiento y la reivindicación de la educabilidad

de los medios, no solo cuando difunden las charlas doctas que reclaman los racionalistas, sino como parte de su condición comunicacional. No existe hoy la menor duda sobre el poder de disuasión de los medios, su capacidad para modificar hábitos, su fuerza para imponer modas e inducir valores; virtudes inseparables de sus bondades educativas.

- Es deseable que revisen su función básica de entretenimiento, aparentemente la única que tienen en nuestra sociedad, y establezcan una relación con el propósito educativo, sin desplazar o desvirtuar la propuesta de diversión que debe estar presente en ella y a partir de ella.
- Es conveniente desmitificar los procesos de producción y presentación de los programas radiotelevisivos, trabajo que adelantan en buena manera las radios y televisoras comunitarias, por cuanto acercan los medios a los legos, convirtiéndolos en procesos asequibles, factibles de ser abordados por gente común, y no solo por técnicos superespecializados mediante un aparataje inalcanzable para presupuestos menguados.
- Finalmente, la posibilidad de una fructífera relación entre medios y educación, requiere unos medios de nuevo tipo, pero sobre todo, y esta es parte medular de esa transformación, reclama un profesional de la comunicación que supere el anuncio de discos o mensajes comerciales, el manejo de una cámara o grabadora, o el pulso de una "switchera" como base de su trabajo, y avance hacia una redimensión conceptual de su labor en nuestra sociedad. ●

NOTAS

1. Vattimo, Gianni (1991), "Postmodernidad ¿una sociedad transparente?", en *Colombia, el Despertar de la Modernidad*, Foro Nacional por Colombia, Santafé de Bogotá, p. 188.
2. Bisbal, Marcelino (1996), "La relación educación y comunicación: ideas para reubicar una reflexión", en *Revista de Pedagogía*, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas, abril-junio de 1996, Vol. XVII, No. 46, p. 72.
3. Savater, Fernando (1997), *El Valor de Educar*, Editorial Ariel, Barcelona, España, p.69.
4. Savater, Fernando, *ibid.* p. 71-72.

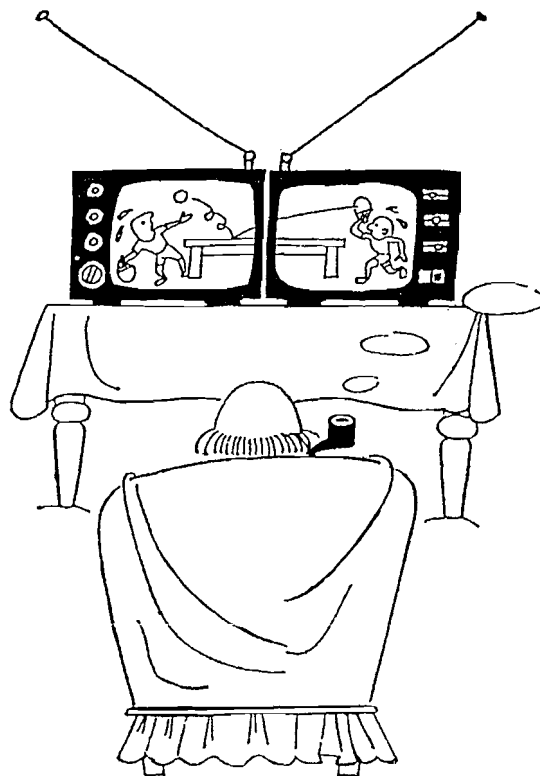
Consumidores
Cinematografía
Sociedad
Comunicación
Medios

19654

OCTAVIO GETINO

Educación audiovisual y conciencia crítica

Nuestras sociedades latinoamericanas han estado condenadas a consumir productos audiovisuales orientados a formar consumidores y no ciudadanos. Puesto que no se trata de restringir el visionado de esos productos, especialmente los del hemisferio norte, la promoción de la capacidad crítica de los perceptores, a través de la educación audiovisual, aparece como la alternativa para fortalecer la ciudadanía.



Vayamos primeramente a la anécdota. Hace casi un cuarto de siglo, en 1973, nos tocó asumir en la Argentina la dirección del Ente de Calificación Cinematográfica, eufemismo con el cual se encubría la labor de la censura impuesta por sucesivos gobiernos militares y civiles en el país. Durante poco más de tres meses de gestión, en un terreno que nos resultaba totalmente inédito, comenzamos a elaborar algunas reflexiones que, además de poder ser aplicadas en la realidad, sirvieran para redactar un proyecto de legislación sobre el tema.

OCTAVIO GETINO, argentino. Director de cine y TV, investigador y consultor internacional de medios de comunicación.

De censuras y desventajas

Junto con liberar la totalidad de las películas prohibidas hasta entonces, por razones ideológicas o políticas, quienes participábamos en la elaboración de políticas en el campo del cine, fuimos entendiendo que el desafío era mucho más difícil que lo que aparecía a primera vista. Por un lado, el hecho de liberar totalmente las pantallas beneficiaba, en primer término, a quienes tenían el poder de hacer uso de las mismas, que no era precisamente la cinematografía nacional, sino la norteamericana. (A fin de cuentas, la libertad solo existe para quien tiene el poder o la facultad de hacer ejercicio de ella). Por otra parte, quedó claro que existía otro tipo de censura -todavía sigue existiendo- y que ella no

es la que se ocupa de "tijeretear" o prohibir películas hechas, sino la que impide la producción de las mismas, en cuanto ella está conformada por un sistema internacional de relaciones injustas, para el cual más que el respeto a la diversidad cultural importa el control de las pantallas y la rentabilidad que pueda devenir del mismo.

Tampoco se trataba de obligar a las salas a exhibir filmes locales para contrarrestar la avalancha de títulos procedentes de EE.UU. y Europa. Nadie está obligado a concurrir a una sala aunque se fuerce al propietario de la misma a exhibir tal o cual título y, menos aún, si se parte del hecho cierto de que una buena proporción de productos locales es cultural e ideológicamente igual o

peor que el de origen extrarregional que se oferta en las salas.

Por otra parte, y aquí estaba el eje de las reflexiones, nuestro país, al igual que todos los que conformamos esta región, enfrenta y seguirá enfrentando, durante plazos impredecibles, una situación de fuerte desventaja ante la cantidad de producciones realizadas en otras latitudes, las que a su vez vienen promocionadas por un vasto sistema publicitario y propagandístico que abarca al conjunto de los medios de comunicación, es decir, al espacio "educacional" por excelencia de nuestro tiempo.

Tal desventaja podía ser enfrentada imponiendo un control autoritario sobre lo que la sociedad puede o no ver; es decir, aplicando una censura de distinto signo de la anterior, pero corriendo el mismo peligro de los países que desde hacía décadas estaban haciendo uso de ella. Una censura parecida a la que se experimentaba en los países del "socialismo real", basada en enfrentar los "peligros" externos, más por lo que la sociedad ignora de los mismos que por lo que debe conocer de ellos. Filosofía del "pensamiento único" que, a fin de cuentas, resulta tanto o más dañina que el autoritarismo -o el globalitarismo- que en nuestros días impone la ideología de la globalización. Ella deja a la sociedad desprovista de los "otros", impidiéndole una democrática convivencia social, con lo que la deja sin autodefensas frente a la "otredad". Basta, entonces, el ingreso de cualquier "novedad" desconocida -el "otro"- para que el cuerpo social lo reciba acriticamente, con una mezcla de extrañeza y de avidez. Es lo que está de alguna manera sucediendo en los países del Este, desde la irrupción de las "colas" y el "fast food" (junto con la exclusión y la disgregación social), como exteriorización del universo de ideas, valores y creencias en que aquellos se han fundamentado.

La promoción de la conciencia crítica

La alternativa a este tipo de problemas no era de ningún modo fácil. Partíamos del dato de que nuestras sociedades estarían obligadas a consumir durante mucho tiempo productos audiovisuales que no habían propuesto ni diseñado libremente, desde sus situaciones específicas y diversas. Lo harían, en

cambio, inducidas por sistemas y relaciones de poder más orientados a formar consumidores obsecuentes que cuidadosos libres.

Por lo tanto, no se trataba principalmente de impedir la creciente oferta de productos del hemisferio norte realizados con esa finalidad, sino de promover en la población una conciencia crítica de sus consumos culturales, para que, a través de ese proceso de análisis y reflexión cada individuo pudiera elegir lo que más le interesara. No ya por lo que ignorase del producto a consumir sino por lo que conocía del mismo.

Realizamos entonces, desde el Ente de Calificación, algunas proyecciones en espacios públicos. Ellos eran, entre otros, instituciones educativas, como el Instituto de Enseñanza Superior Religiosa, u organizaciones sociales, como el Sindicato de Luz y Fuerza, ambos de Buenos Aires. Sin transgredir la ley de calificación (censura) que estábamos obligados a cumplir, queríamos transparentar el mecanismo de calificación cinematográfica, el autoritarismo de las disposiciones legales existentes, los argumentos de los asesores de filia-

De igual modo que una comunidad alfabetizada y letrada demanda de escritores -locales o extranjeros- a la altura de su nivel formativo, una sociedad con alta capacidad de apreciación en lo audiovisual exigirá también productos que estén a su misma -o a mayor- altura.



"El emisor propone y el perceptor dispone"

Oscar Bonilla, Uruguay

diversas y la fundamentación de sus propuestas. Tras ello, y una vez cubierto el acto legal, promovíamos el debate abierto entre los participantes, que se aproximaban al millar en cada sesión.

Esta última parte era más interesante que el proceso formal dispuesto por la ley, ya que permitía analizar y debatir entre cientos de personas lo correcto o incorrecto de lo argumentado por los asesores de la calificación, partiendo del juicio crítico integral (ideológico, cultural, temático, estético, etc.) de una obra audiovisual que **todos** (nosotros) y no solo **algunos** (los otros), fueran especialistas o funcionarios, habíamos presenciado.

Más aún, en el proyecto de ley que elaboramos, y que inició su tratamiento en el Congreso -aunque luego se frustró con la dictadura-, se proponía desarrollar este tipo de experiencias en todo el país, en los lugares donde la población estuviera concentrada, y también en los medios de comunicación, en particular, en

Es sabido que en el proceso comunicacional, ningún mensaje define su sentido final por la intencionalidad de quien lo emite, sino según el nivel de libertad que posea (información y formación mediante) quien lo recibe. O lo que es igual, el emisor propone y el receptor dispone.

los canales de televisión. Entendíamos que era más productivo promover las capacidades críticas locales, a restringir la entrada o la visión de películas ajenas.

La educación audiovisual

En consecuencia, proponíamos también en aquel proyecto de ley, incluir la educación audiovisual en todos los niveles de la enseñanza formal y no formal. Varias razones fundamentaban esta iniciativa.

En primer término, los bienes culturales audiovisuales (cine, televisión, video, etc.) se han convertido en las últimas décadas en los medios de mayor incidencia en la formación de los individuos. Mientras que los viejos planes de enseñanza siguen obligando a nuestros hijos a conocer los aspectos básicos de diversos lenguajes (escrito, visual, musical, etc.), omiten en su casi totalidad, el conocimiento de aquel al que ellos le dedican la mayor cantidad de su tiempo.

En segundo lugar, el desarrollo de una capacidad crítica de la apreciación del audiovisual implica la formación de un público distinto y más exigente en relación a los productos que se ofertan en las pantallas. Ello puede permitir que los espectadores puedan alcanzar una capacidad superior en la resignificación de los mensajes, convirtiendo ("metabolizando"), incluso los más nocivos, en provechosos para su desarrollo. Es sabido que en el proceso comunicacional, ningún mensaje define su sentido final por la intencionalidad de quien lo emite, sino según el nivel de libertad que posea (información y formación mediante) quien lo recibe. O lo que es igual, el emisor propone y el receptor dispone.

Por ello, todo proceso educativo en el que los espectadores modifiquen sus niveles de percepción y de raciocinio, incidirán directa o indirectamente también en los diseñadores y productores de imágenes en movimiento, incluyendo en primer término a los del propio país. De igual modo que una comunidad alfabetizada y letrada demanda de escritores -locales o extranjeros- a la altura de su nivel formativo, una sociedad con alta capacidad de apreciación en lo audiovisual exigirá también productos que estén a su misma -o a mayor- altura.

Esta experiencia de casi un cuarto de siglo atrás, tiene hoy, según mi crite-

rio, más importancia que nunca. La cultura de la imagen en movimiento o de la imagen a secas, ha invadido todos los espacios de nuestra existencia. Ello exige de nuestra parte ayudar a formar una capacidad de respuesta que permita apropiarse de esa constelación de ofertas, en un proceso de resignificación que las convierta en beneficiosas para cada comunidad y para cada individuo.

Avances hacia un nuevo público

Algunos avances han comenzado a darse en esta década en cuanto al tema de la educación audiovisual. Veamos algunos de ellos, limitados al campo de la cinematografía.

En diciembre de 1991, el Congreso Nacional de Bolivia aprobó la Ley del Cine de ese país (Ley N° 1.302), primera legislación de ese carácter en Latinoamérica, que incorporó "la materia de lenguaje audiovisual en la formación docente y en la educación", para cuya implementación prevé la labor intersectorial del sector educación, con el de cultura y de producción fílmica y audiovisual.

En agosto de 1993, el Congreso de Venezuela aprobó a su vez -tras muchos años de gestión por parte de los cineastas de ese país- la Ley de Cinematografía Nacional que, aunque no introduce específicamente el tema de la educación audiovisual, destaca la importancia formativa y cultural de dicho medio. La ley no solo declara de "interés público y social los servicios de difusión cultural cinematográfica", sino que propone la creación de "asociaciones para la defensa de los derechos de los espectadores", a fin de mejorar la calidad artística y técnica de los productos nacionales.

Casi simultáneamente -y como respuesta a la labor de destrucción del cine brasileño, que había puesto en marcha en 1989 el gobierno de Collor de Melo- el gobierno municipal de Río de Janeiro creó un programa de fomento del audiovisual local, dirigido a promover la producción, distribución y exhibición de películas nacionales, incorporando acciones de educación audiovisual en los niveles de enseñanza secundaria y universitaria. El proyecto "Riofilme", que conduce el crítico José Carlos Abelar, parte del concepto de que sin la formación de un nuevo público, capaz de tener

una visión mucho más amplia y diversificada sobre las dramaturgias audiovisuales, se reducirá dramáticamente la posibilidad de diseñar imágenes y lenguajes propios, que sean coherentes con la cultura de cada comunidad. Educar para formar, desde la infancia, un nuevo público, es también un nuevo tipo de demanda. Una situación que puede incidir a su vez sobre la dramaturgia, el lenguaje y la producción audiovisual local, además de hacerlo sobre otros campos de la educación, la cultura y el desarrollo.

En octubre de 1994, el Congreso y el gobierno de Perú promulgaron -a instancias también de los cineastas locales- la Ley de Cinematografía N° 26.370, que, entre muchos otros temas, incluye el de promover en los programas de educación secundaria "la enseñanza del lenguaje cinematográfico y su apreciación

crítica", estimulando asimismo "la utilización del cine y el video como medios docentes".

Finalmente, en 1995, el gobierno chileno dispuso el estudio de un proyecto de "Política Nacional de Fomento y Desarrollo del Cine y la Industria Audiovisual" que, aunque no se ha convertido en ley todavía, propone en uno de sus capítulos la "promoción y desarrollo de la cultura de la población, incorporando al sistema de educación el tema audiovisual y salvaguardando el patrimonio fílmico".

En muchos países de la región, esta labor cuenta ya con importantes antecedentes, tanto por las muchas experiencias realizadas con amplios sectores de la población como por las metodologías educativas empleadas. Como ejemplo, bastaría citar las experiencias de estas dos últimas décadas en el campo del "vi-

deo alternativo", el "video popular", la "educación popular", la "pedagogía audiovisual", etc., en países como Brasil, Chile, Perú, Ecuador y otros.

Es posible que alguna de estas disposiciones, o de aquellas otras que están planteándose en otros países de la región, tropiecen con dificultades. Una de ellas es la carencia de personal docente capacitado para promover una verdadera educación audiovisual que presente, para los educandos, incrementar sus capacidades de apreciación crítica de los productos que actualmente se ofertan en las pantallas grandes y chicas. Otra no menor, es la necesidad de proporcionar el equipamiento básico para que los estudiantes de los diversos niveles puedan también iniciarse en la producción y experimentación directa del lenguaje, sin lo cual, el conocimiento quedaría circunscrito a la mera reflexión teórica.

El medio televisivo puede convertirse en un apoyo formidable para el refuerzo de esta labor educativa, tanto en el nivel formal como en el no formal. En este último, el diseño y producción de programas audiovisuales de divulgación cultural destinados a mejorar la apreciación crítica -con narrativas para investigar de manera creativa- puede facilitar logros superiores a los de la misma estructura educativa convencional.

Interrogantes como retos

Hace siete años, en un encuentro regional de expertos realizado con el auspicio de UNESCO, IPAL y el Instituto Mexicano de Cine, se formularon en el *Informe Final* algunos interrogantes que tienen suma vigencia para este tema:

"¿Deseamos sostener e incrementar las capacidades productivas nacionales y regionales de nuestras imágenes o aceptamos convertirnos colectivamente en meros retransmisores de imágenes ajenas?"

¿Intentamos vernos expresados en esos espejos socioculturales que constituyen nuestras pantallas, o renunciamos a construir nuestra identidad, lo que es decir nuestra posibilidad de ser colectivo y con una personalidad reconocible?"

De las respuestas que nuestras sociedades y nuestros gobiernos den a estas interrogantes, depende buena parte del futuro de nuestras naciones. ●



Zebra No. 29, Dinamarca

O incrementamos nuestra producción latinoamericana o estamos condenados a retransmitir las imágenes de fuera.

EL JUEGO DE LA TELEVISION

En los 3ltimos 20 a3os se han desarrollado en Am3rica Latina y en el mundo distintas experiencias educativas tendientes a propiciar una formaci3n cr3tica de los televidentes.

Retomando algunos elementos de estrategias anteriores y manteniendo la intencionalidad expl3cita de "intervenir" la interacci3n de los televidentes con la televisi3n, para "transformarla" en su propio beneficio, a continuaci3n se describe una estrategia pedag3gica l3dica para la formaci3n televisiva de los ni3os.



Esta estrategia tiene como objetivo principal hacer evidente o "tele-evidenciar" los procesos de ver televisi3n de los ni3os, y est3 pensada para realizarse, en primer lugar, desde la escuela, aunque no est3 circunscrita a ella, sino que tambi3n

puede instrumentarse desde el hogar o desde otros escenarios de educaci3n o comunicaci3n popular.

Tele-evidenciar

Esta estrategia plantea que:

1. "Hacer evidente" la televisi3n a los ni3os y sus modos de interacci3n con ella, es la condici3n *sine qua non* para poder avanzar en cualquier tipo de educaci3n televisiva y pensamiento

cr3tico y aut3nomo frente a la programaci3n.

2. "Tele-evidenciar" es tambi3n el fundamento pedag3gico para posibilitar el tr3nsito de una relaci3n unidimensional, casi siempre afectiva, con la televisi3n, a una dimensi3n m3s compleja e integral, desde la cual se pueda tomar distancia y pensar tanto sobre la televisi3n, como sobre las maneras de vincularse con ella.

GUILLERMO OROZCO GOMEZ, mexicano. Comunicador y educador, investigador y profesor de la Universidad de Guadalajara.

3. El aprendizaje es un proceso que abarca ámbitos cognoscitivos, afectivos y axiológicos que se orientan y desarrollan culturalmente, de acuerdo a lo que se percibe que es relevante ser aprendido. El aprendizaje, entonces, no se entiende como el resultado posibilitado solo por condiciones estructurales y genéticas de lo que es posible aprender para los niños.

4. El aprendizaje se desarrolla siempre en contextos específicos y situacionales, que a la vez que lo condicionan, lo posibilitan de manera particular. Por esto, se enfatiza la creación de situaciones de aprendizaje en las que se haga factible que la interacción de los niños con la televisión, se constituya en el objeto de juego y de análisis.

5. El aprendizaje no concluye con actos de memorización, ni como producto de una reflexión individual, sino que se completa como proceso hasta que se logra una expresión y una reflexión colectiva.

6. El conocimiento que se genera es uno "asociativo", que más que explicar o predecir, busca comprender, entender; por tanto, es un conocimiento siempre provisional, susceptible de seguirse profundizando y ampliando, enriqueciendo, en la medida en que se vayan asociando nuevos elementos y en tanto que se logre una comprensión cada vez más compleja e integral del objeto: el proceso de ver televisión.

7. El proceso de ver televisión no está restringido al momento preciso de estar en contacto con el televisor, sino que es un proceso que antecede y prosigue ese momento, y es llevado desde el lugar concreto de la recepción, a otros escenarios, donde los sentidos y significados preliminarmente dados por los niños, se negocian y confrontan con los otros, y se generan nuevas significaciones. Así, en los escenarios de juego y en el escenario escolar, la televisión es traída, a veces sirviendo de contenido de la conversación de los niños, y otras veces de hecho, inspirando sus juegos.

8. Los niños como televidentes no son pasivos, que sus maneras de ver televisión son aprendidas y condicionadas, y que a través de la misma interacción con la televisión los televidentes se van conformando como tales, a veces sin la mediación de otras instituciones u otros

agentes sociales, como los padres o los maestros. Por eso, adquiere especial relevancia asumir desde la escuela el esfuerzo por una educación televisiva.

El juego de la televisión

El esfuerzo de hacer evidente la televisión a los niños y sus procesos de ver televisión, se propone entonces como una estrategia pedagógica lúdica, por ser el juego una situación propicia para, vivencial y paulatinamente, descubrir los distintos componentes de la televisión y de la vinculación de los televidentes con ella. También, porque en el juego están naturalmente involucradas varias dimensiones cognoscitivas, afectivas y axiológicas, que al estimularse mutuamente, facilitan pasar de estadios meramente emotivos a otros más racionales o integran ambas dimensiones con un fin concreto y a través de un proceso visible que es susceptible de ser orientado y reorientado por los mismos jugadores.

La estrategia pedagógica se despliega, entonces, en tres tipos de juego, no necesariamente secuenciales, sino que pueden yuxtaponerse -como el lenguaje televisivo- y desarrollarse, independientemente uno de otro.

Estos tipos de juegos son: "Jugar a", "Jugar con" y "Jugar a partir de" la televisión. A continuación se describe un ejemplo de cada tipo.

Jugar a la televisión

Juego: "Construyendo la realidad". El objetivo es facilitar que se haga evidente a los niños el hecho de que no es la realidad la que pasa por la cámara de la televisión, sino por el contrario, es la lente de la cámara la que pasa por la realidad, para luego ser ofrecida a los televidentes en su televisor. Al pasar la lente sobre la realidad, la televisión produce, no reproduce la realidad. Más aún, algunas de estas "producciones" de realidad no tienen nada que ver con la realidad misma.

Para lograr la meta se pide a los niños que tomen una hoja de papel y la enrollen en forma de tubo, simulando una lente, y con este instrumento y un poco de imaginación, se conciben como camarógrafos con cámara en mano. Luego, se pide a los niños, primero, que enfoquen un objeto o un compañero, en el salón de clases, y después, que enfoquen a otro objeto o compañero que estén distantes de los enfocados

anteriormente. Después, se pide a los niños decir lo que enfocaron y dibujarlo rápidamente en una hoja de papel. Los niños dibujarán el primer objeto, seguido del segundo, como si estuvieran juntos. El papel del maestro, entonces, es hacer notar a los niños que sus objetos no estaban juntos en la realidad y que es el efecto de la cámara lo que los puso juntos. Una vez hecho este ejercicio, se pide a los niños hacer otro, pero en sentido contrario al primero. Los niños entonces deben enfocar dos objetos o compañeros que estén juntos. Enfocan uno, después pasean la cámara por el salón de clase enfocando varios objetos más y luego enfocan al segundo objeto. Nuevamente, el maestro pide que dibujen todo lo que vieron en secuencia. Los niños dibujarán primero, el primer objeto, luego todos los objetos que recuerden que captaron con la lente al hacer el "paseo" de su cámara y luego el otro objeto que está junto al primero. En sus hojas

Es importante enfatizar que con este tipo de juegos lo que se entabla, entre la escuela y la televisión, es una alianza estratégica en donde, usando a la televisión como pretexto y como objeto, se propician situaciones de aprendizaje y apropiación, de significación y re-significación, que la trascienden como tal.

de papel "emergerá" una fila de objetos entre el primero y el segundo objetos y que re-producidos así, son un mero efecto de la televisión.

Con este juego, lo que se logra es iniciar una desmitificación de la televisión como fiel reproductora de la realidad. A partir de este aprendizaje se pueden hacer otros juegos que permitan a los niños enriquecer este aprendizaje inicial. Por ejemplo, se puede jugar a las distintas funciones de la producción televisiva: camarógrafos, maquillistas, escenógrafos, directores de escena, actores, apuntadores y guionistas. Estos juegos buscan redondear el aprendizaje fundamental del "principio de la representación televisiva", integrando funciones que hacen todavía más evidente toda la construcción que se requiere para poner en la pantalla una sola escena de cualquier género televisivo.

A través de estos juegos los niños van percibiendo, además, que la representación es una construcción de aspectos de la realidad y que puede ser tan

caprichosa y parcial que difícilmente corresponde a la realidad misma. De paso, estos juegos permiten a los niños vivir diferentes papeles en la meta de producir y expresar un contenido involucrando texto, imágenes, acción y haciendo su "puesta en escena" televisiva.

Jugar con la televisión

Juego: "No todos vemos y oímos lo mismo". La meta es, por una parte, sensibilizar a los participantes frente a los lenguajes y al medio televisivo, y por otra, sensibilizarnos ante sus distintas percepciones como televidentes.

Los niños se dividen en dos grupos. Un grupo ve y escucha una parte de un programa de televisión, el que sea, el que esté siendo transmitido en ese momento. El otro grupo de niños se voltea de espaldas al televisor y solo escucha, sin ver. Después de unos minutos se apaga el televisor y los niños que no lo vieron comienzan a expresar lo que se imaginaron que estaba transcurriendo en la pantalla. Una vez que expresaron sus

descripciones, los niños del otro grupo evalúan su pertinencia de acuerdo a lo que sí se transmitió.

En este juego el papel del maestro es facilitar a los niños del primer grupo que expresen lo imaginado y que los del segundo grupo hagan realmente descripciones de lo que vieron y escucharon y no interpretaciones. Las interpretaciones resultarán, en todo caso, de los niños que no vieron el televisor. Enseguida se pide a los niños volver a hacer el juego, pero esta vez los que no vieron, verán y los que sí, no verán el televisor. Aquí se trata de que todos los niños experimenten ambas situaciones.

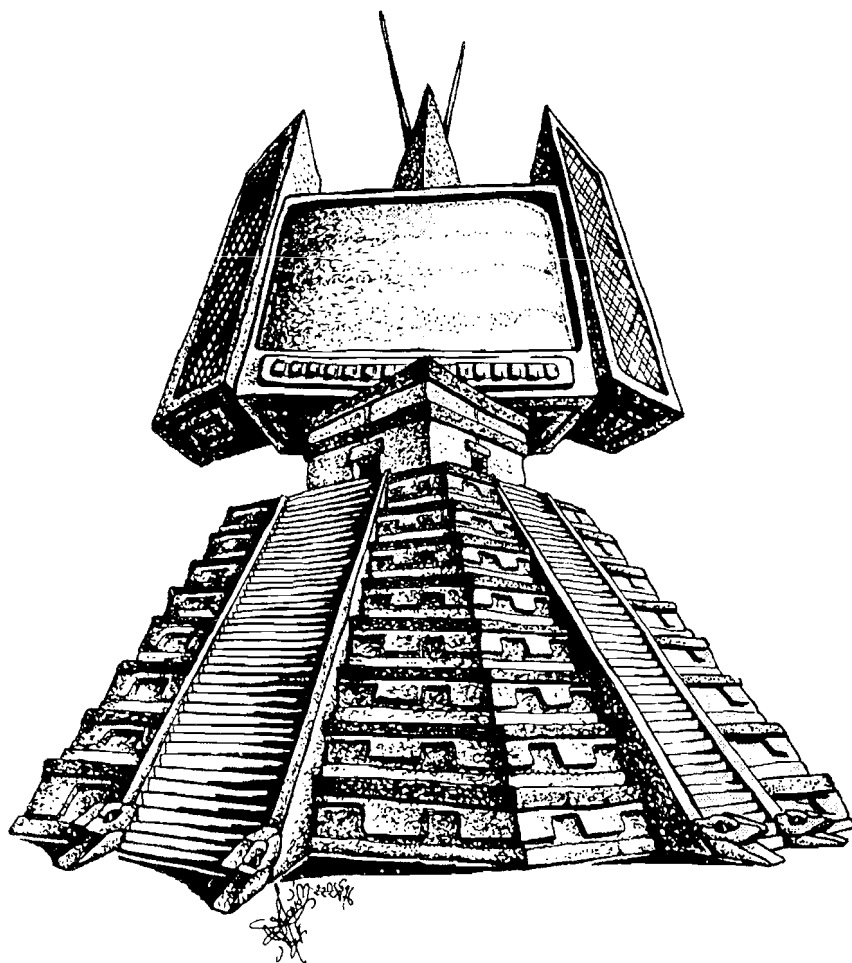
Lo que se consigue con este juego es facilitar que los niños caigan en la cuenta de que la televisión es un lenguaje compuesto y que a falta de uno, no se puede entender con exactitud y se hace necesaria la imaginación para "completar la visión".

En un segundo momento, se pide a los niños, esta vez a todos, ver y escuchar un fragmento de cualquier programa. Apagando luego el televisor, se pide a los niños primero describir lo que vieron. Lo que resultará es que los niños combinarán descripciones con interpretaciones, a la vez que se darán cuenta de que no todos vieron lo mismo. El papel del maestro es facilitar que primero se llegue a consensos sobre lo que se transmitió y que luego se pase a sus interpretaciones, diferenciándolas de las descripciones.

Así, se logra que los niños perciban que la televisión no solo es un combinado de lenguajes que se complementan entre sí, sino que la televidencia es un combinado de influencias o mediaciones que hace que aun viendo y escuchando lo mismo, unos lo perciban de una manera y otros de otra. Esto, a su vez, es un punto de partida para que los niños se descubran como sujetos activos frente a la televisión, en la medida que realizan varias actividades mentales sobre las cuales se sustentan sus interpretaciones.

Jugar a partir de la televisión

Juego: "El televidente inteligente". La meta es sensibilizar a los jugadores frente a la oferta programática de la televisión, como un punto de partida para que puedan más informadamente seleccionar



nar sus programas y de esa manera irse haciendo televidentes más "inteligentes".

El juego consiste en analizar la cartelera televisiva del día. Se pide a cada niño traer un diario a la escuela. Los niños revisan la programación ofrecida ese día en todos los canales de televisión, poniendo un color diferente (de fondo) en cada canal, y otro color distinto a cada uno de los tipos de programa que logre identificar en cada género. El papel del maestro es ayudar a los niños a esta clasificación o análisis de contenido, proporcionando información sobre los géneros programáticos que pueda o se le ocurran. Los niños entonces colorean su cartelera y luego cuentan cuántos programas hay por colores, clasificándolos por géneros y cuántos colores hay por canal. Después ubican los rangos de horario en los que se presentan los géneros y ubican su propio rango para ver televisión.

Lo que resulta de este ejercicio es, además de una apreciación cuantitativa de los programas y sus tipos en todos los canales, cruzado por la variable ho-

rario, la constatación empírica inicial de que los programas infantiles son una minoría y otro género, quizá el de las telenovelas, constituye la mayoría. De paso los niños aprenden los distintos géneros televisivos posibles -iniciando su alfabetización televisiva- y perciben visualmente la composición global de la oferta televisiva a la que pueden acceder.

En un segundo momento, se pide a los niños caracterizar con algún ejemplo concreto cada tipo de género, iniciando así un diálogo sobre lo que les gusta o no les gusta de la programación, o sobre lo que los programas comentados les provocan. De esta manera, el niño refiere a su propia experiencia la clasificación de la programación y se abre la posibilidad para analizar sus programas preferidos. Esto conlleva un tránsito de disfrutar un programa a reflexionar sobre ese programa, en el contexto de la oferta global de la televisión y de las propias preferencias programáticas de los niños.

Otros posibles juegos que pueden fortalecer el conocimiento de los niños sobre la televisión y su vinculación con

ella, es jugar a los "reporteros televisivos", anotando todo lo que se transmite en una tarde en su canal favorito, o contando los comerciales incluidos dentro de su programa favorito, o clasificando por tipos de productos y servicios esos comerciales y luego discutiendo con sus compañeros su pertinencia y credibilidad.

Estas discusiones colectivas contribuyen a una sensibilización sobre la oferta programática de la televisión y sobre su vinculación con ella y desarrollan en los niños el interés de ser más selectivos frente a la televisión que ven.

Para concluir, es importante enfatizar que con este tipo de juegos lo que se entabla, entre la escuela y la televisión, es una alianza estratégica en donde, usando a la televisión como pretexto y como objeto, se propician situaciones de aprendizaje y apropiación, de significación y re-significación, que la trascienden como tal, permitiendo a los niños ejercitar diferentes destrezas analíticas y argumentativas, necesarias para su desarrollo educativo integral. ●

Guía Didáctica

Prensa Escuela

Cómo utilizar la prensa para educar en la era de la información

Fundación HOY en la Educación

Quito, 1997



Esta guía representa la culminación y síntesis de la labor pedagógica y educativa que emprendió el diario *Hoy*, a través de la Fundación Hoy en la Educación, cuyo propósito ha sido aprovechar el potencial de enseñanza y formación que tienen las páginas de un diario, lo cual es doblemente importante cuando faltan los libros y el mundo cambia a tal velocidad que no alcanza a registrarse en los textos.

La autora de la guía, Luz Marina de la Torre, ha comprobado que una de las grandes limitaciones de los programas de prensa-escuela es la falta de guías didácticas. Es cierto que el periódico con el caudal de acontecimientos que refleja, sus páginas de opinión, los temas de entretenimiento, tiene fuerza educativa, pero esa fuerza tampoco es tan evidente como para convertirla sin más en tema de clase. ¿Cómo aprovechar el po-

tencial? ¿De qué manera esos variados materiales podrían sistematizarse? ¿Qué ejercicios asociados al currículo será posible emprender?

Los maestros, a pesar de ser lectores y algunos lectores contumaces, no siempre están familiarizados con las intimidades de la estructura interna del periódico. Más aún, el uso del periódico en el aula es un constante descubrimiento, en el cual es preciso avanzar y si fuera posible recoger la experiencia de otros maestros y estudiantes que han reunido ideas y hallazgos en la materia.

La primera parte de la guía está orientada al trabajo de los docentes con sus alumnos, a fin de animar la clase y el proceso de enseñanza-aprendizaje, con recursos extraídos de la realidad circundante que se publican en el periódico. Así, los estudiantes perciben que aprender es apropiarse del mundo y no un ejercicio etéreo y quizá inútil. Las áreas para las que se proponen ejercicios con el periódico son Lenguaje y Lectura; Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Medio Ambiente; Matemáticas y Geometría; Dibujo, Inglés, Valores, Creatividad.

La segunda parte propone al diario *Hoy* como modelo para inspirar periódicos estudiantiles o comunales y dar la información básica sobre el proceso de elaboración de diarios.

La Guía de Manejo que aparece en las primeras páginas orienta a los maestros sobre el nivel de los ejercicios y los materiales necesarios para ellos. Se ha puesto especial énfasis en promover actividades participativas y amenas.

Benjamín Ortiz Brennan, director del diario *Hoy*.

1965
/Lectura Crítica/
/Análisis Comparativo/
/Infancia/
/Educación/

19656

ADRIANA MUELA L.

TV y desarrollo cognoscitivo infantil

Esta reflexión se sustenta en el análisis comparativo de cinco experiencias iberoamericanas para desarrollar la lectura crítica de la TV. Dos corresponden a España y son las desarrolladas por Roberto Aparici y José Younis, y las restantes son de América Latina: CENECA (Chile), CEFOCINE (Ecuador) y Daniel Prieto (Argentina). Han sido estrategias efectivas para el desarrollo cognoscitivo de los niños.



La relación de la televisión con la educación está mediada por las funciones emocional-comunicativa y cultural-cognoscitiva que desempeña el lenguaje televisivo, como todo lenguaje. La primera función es la que relaciona al individuo con su entorno para que lo conozca y domine. Es la que le dota de la información que le posibilita entender y expresar

sus sentimientos. La segunda se refiere a la interacción del sujeto con la historia de la realidad que lo circunda y con su entorno (individual y colectivo) a partir de los cuales se relaciona con el medio buscando, en algunos casos, darle un sentido y un significado.

La lectura crítica

La lectura crítica de los mensajes debería, entonces, promover en el espectador el conocimiento de las convenciones simbólicas que se utilizan en los códigos de la televisión, para comprender lo que

sucede en ella porque, muchas veces, se puede no entender o distorsionar el mensaje por desconocer cómo interpretar lo que ven en la televisión.

La lectura del nivel argumentativo del mensaje televisivo, por ejemplo, se podría utilizar para que los niños comprendan las interrelaciones entre las imágenes de la televisión y las de la realidad. Existen datos¹ demostrativos de que los niños menores de cuatro años, por lo general, no son capaces de diferenciar la realidad y la televisión al no distinguir entre las características de los

ADRIANA MUELA L., ecuatoriana. Master en comunicación y educación por la Universidad Autónoma de Barcelona.

personajes de la pantalla y personas en la vida real.

En cambio, el nivel técnico, el de las tomas, se puede utilizar, de acuerdo con la fase de desarrollo cognoscitivo en que se encuentre el niño, para los procesos de aprendizaje de la relación entre los espacios y los ambientes. Sobre este tema, algunos estudios (Marks,1985:34; Fuenzalida,1995:42) concluyen que los niños menores de siete años no pueden deducir correctamente las relaciones entre las escenas en los espacios televisivos para adultos, y que los niños de tres años tienden a considerar cada toma como una entidad independiente.

A partir de lo anterior, se sustenta que el acto de ver televisión se puede convertir de un acto acrítico o pasivo en activo y crítico. Por ejemplo, algunos programas de televisión educativa, como Plaza Sésamo, promueven la participación activa del niño, le invitan a realizar alguna actividad específica durante o después de la emisión del programa².

Desde la lectura crítica de la televisión se busca que el niño aprenda a diferenciar realidad y ficción en la televisión, a confrontar, a seleccionar, a construir nuevos significados a partir de ciertas técnicas que parten de un diseño pedagógico que tiene en cuenta el desarrollo cognoscitivo del niño³, pero que sobre todo lo entienden como un ser social, cargado de historia, cultura y con motivaciones para el aprendizaje.

La sicología, sobre todo las teorías sobre el desarrollo cognoscitivo del niño, reconoce la relación de la televisión con la imaginación y el razonamiento, al ser este medio fuente del conocimiento, para bien o para mal, pues la influencia de la televisión depende del uso que las audiencias realicen del medio y del mensaje.

La lectura crítica de televisión es, por lo tanto, una actividad que se

aprende, no es innata porque la audiencia -y en especial el niño- se relaciona empíricamente con las imágenes que ve en la pantalla, de una forma ingenua, hasta cierto punto pasiva, porque no cuenta con destrezas que le posibiliten decodificar el mensaje.

El niño menor de siete años puede mirar la televisión absorto, con absoluta fascinación, cree que todo lo que ella le ofrece es realidad, no distingue entre la fantasía y la realidad, vive una constante contradicción entre lo que dicen -los anuncios publicitarios- que debe comprar o comer y lo que ve en su entorno.

En cuanto receptor activo, el niño es un aprendiz constante. Aprende lo que se le quiere enseñar pero también aprende cosas colaterales. Más aún, aprende hasta lo que no se quiere que aprenda. La razón es que la capacidad humana de aprendizaje no está limitada a la capacidad técnica de enseñar. Se aprende en cualquier momento o situación. Se aprende con o sin la intención explícita de aprender y se aprende con o sin la conciencia inmediata de que se ha aprendido (Fuenzalida, 1986, Younis, 1993).

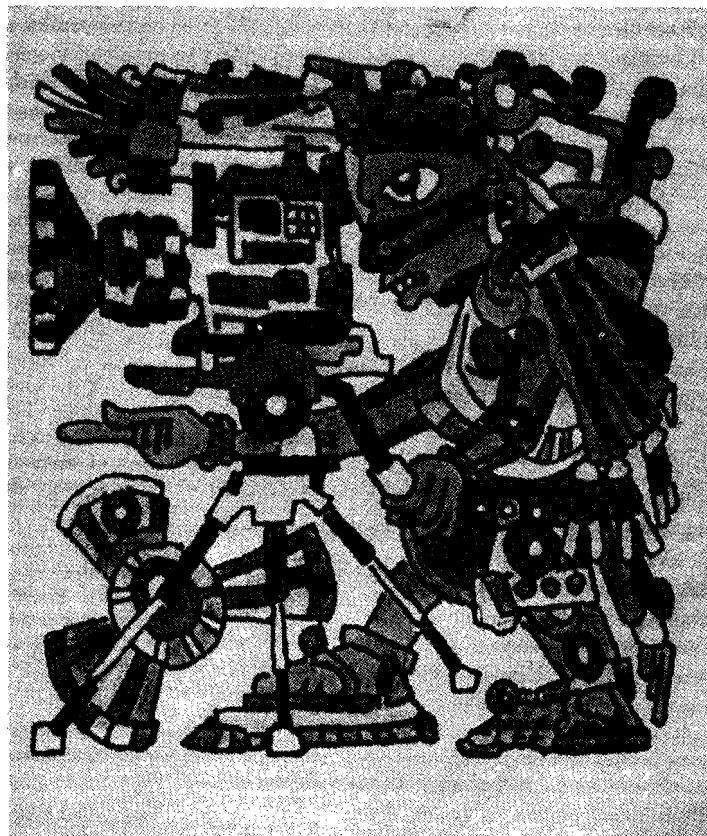
La televisión plantea así un desafío mental, que no se puede afrontar sin una instrucción especial, más aún si se tiene en cuenta que para el niño lo que dice la televisión es "real", entonces puede aceptar acríticamente aquello que le propone el medio y que considera como útil para su vida.

El aprendizaje del niño con y sobre el medio no puede ser resuelto, únicamente a nivel de lenguaje, es decir que el niño aprenda a decodificar y manejar el lenguaje audiovisual sino que se debería tratar de dotarle de ciertas estrategias que le permitan seleccionar aquellos contenidos que le son útiles para dar sentido al mundo que le rodea y construir su vida.

Entonces, el aprendizaje de la lectura crítica de la televisión es una cuestión de actitudes frente al medio, y de la red de interacciones del entorno con el conocimiento, con la cultura y con las relaciones cotidianas con los otros, en las que tiene lugar el visionado de la televisión.

De otra parte, y teniendo en cuenta recientes estudios de autores críticos (Orozco,1991; Younis, 1993, y Masterman, 1993), se afirma que ver y aprender a leer críticamente el medio, también es un proceso de mediación que se relaciona y contribuye a la consolidación de nuestro imaginario o de los "guiones mentales" con los cuales nos enfrentamos a la vida.

Los "guiones" sirven para explicar mejor la doble mediación -cognoscitiva y sociocultural- en el proceso de aprendizaje de la televisión. Un guión es definido como la representación mental de una secuencia de eventos ordenados de acuerdo con una intencionalidad, y generalmente organizados con el propósito de alcanzar una meta. Por tanto, los guiones son aprendidos, adquiridos a través de las interacciones del sujeto con su medio am-



biente y con los demás, así en los procesos de lectura crítica de mensajes se debería potenciar la construcción de estos guiones, a base de la reflexión y la construcción autónoma pero social del conocimiento.

El papel de los padres y educadores

Es relevante la intervención de los padres y educadores, sobre todo, en la relación de los niños con la televisión, porque estos pueden ayudar a los niños a leer críticamente, a desvalorizar los mensajes distorsionadores de la realidad o a revalorizar aquellos que permiten el conocimiento o motivan el aprendizaje o el desarrollo de ciertas destrezas.

Al igual que los maestros, los padres son quienes más posibilidades tienen de influir sobre el qué y el cómo ven la televisión los niños, sobre todo porque el conocimiento es continuo y porque el niño incorpora a su conocimiento sobre sí mismo y su entorno todo lo que observa en su rutina diaria.

Muchos educadores no incorporan la televisión al aula porque todavía prevalece la dicotomía entre la escuela y televisión. La escuela es considerada un vehículo para el aprendizaje serio y útil, en tanto que ver la televisión está, únicamente, relacionado con el entretenimiento y una pérdida de tiempo. Además, se cree que mientras los niños están en la escuela se espera que aprendan cosas; al salir del centro escolar se termina todo aprendizaje (Albero: 1996).

Sin embargo, existen experiencias en las cuales los maestros incorporan a sus clases contenidos para leer o reflexionar sobre el programa que más han visto sus alumnos. Una actividad -que fue realizada con éxito en una escuela norteamericana (citado por Marks, 1985)- es la de proponer a los niños una programación de acuerdo con la oferta de los distintos canales, además de sugerirles la realización de actividades escolares específicas a partir del visionado. Los resultados de esta experiencia demostraron que los niños, luego del ejercicio, incluían en su selección programas documentales o basados en hechos reales los cuales anteriormente les aburrían.

Los padres, por su parte, consciente o inconscientemente, intervienen de for-

ma directa o indirecta en la relación de los niños con la televisión. Una de las acciones es la de elaborar "una dieta" televisiva, es decir, se determinan horarios para que los niños vean la televisión. Otros padres comentan con sus hijos algunos programas o incluso los utilizan como ejemplos, pero varios estudios han demostrado que los padres -en muchos casos- no acompañan a sus hijos en el visionado del medio (Orozco, 1993; Fuenzalida, 1990; Albero, 1996).

El trabajo con los padres exige una planificación en la que se tenga en cuenta su cotidianidad y su forma de ver el medio. Recordemos, por ejemplo, que para muchos y por diversas razones la televisión se ha convertido en la niñera de sus hijos o es el medio que reemplaza los espacios de diálogo familiar, ya que después de un día agitado de trabajo no apetece sentarse a comentar sobre el día a día, su escape es mirar en silencio el programa elegido o dormir.

En general, se puede afirmar que los padres se hallan en una relativa desventaja con respecto a los profesores en cuanto a tiempo, energías y conociemien-

Al igual que los maestros, los padres son quienes más posibilidades tienen de influir sobre el qué y el cómo ven la televisión los niños, sobre todo porque el conocimiento es continuo y porque el niño incorpora a su conocimiento sobre sí mismo y su entorno todo lo que observa en su rutina diaria.

tos precisos para orientar a sus hijos sobre la lectura crítica de la televisión, por ello las propuestas subrayan la importancia de realizar un trabajo conjunto con niños, padres y educadores. Dejar de lado a uno de estos actores significa desconocer su interacción y complementariedad en la sociedad y en la construcción del conocimiento. ●

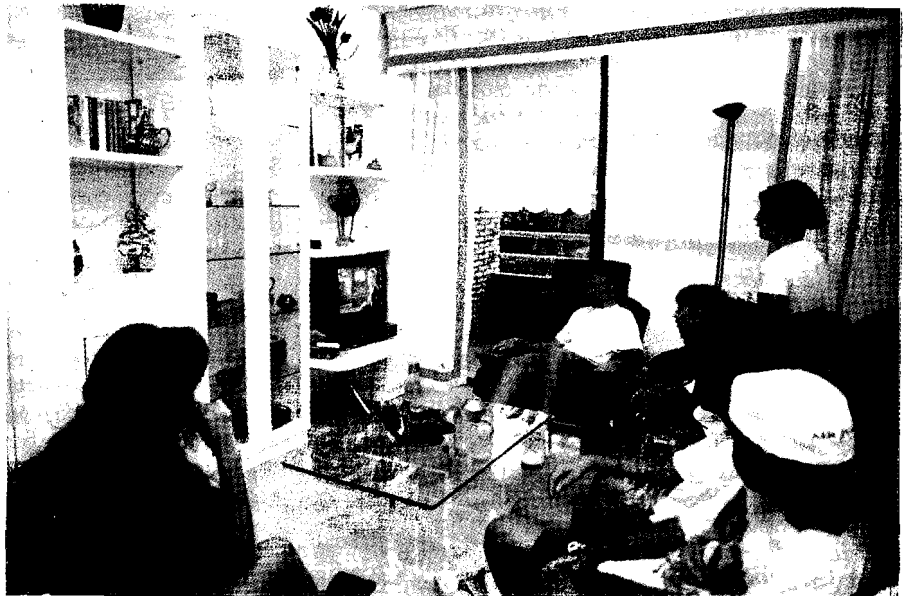
NOTAS

1. Basados en las investigaciones y en la teoría del desarrollo cognoscitivo del niño de Piaget (1986).
2. Marks (1985) demuestra su hipótesis de que los niños aprenden a asimilar información sobre acción, proceso y transformación física a través de su exposición a la TV y al cine. Además, cree que es probable que los niños capten información sobre la representación bidimensional del espacio tridimensional mediante múltiples tipos de programas porque la tecnología y las formas de los mensajes ejercen un efecto determinado en el pensamiento.
3. La mayoría de propuestas se basan en las teorías formuladas por Piaget (1986) y Vygotsky (1979; 1982), que las trabaja complementariamente.

REFERENCIAS

- Albero A., Magdalena (1996), "Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil", en *Comunica: revista de medios de comunicación y educación*, Universidad de Huelva, pp. 129-139.
- Fuenzalida, Valerio (1986), *Educación para la TV en América Latina*, Quito, CIESPAL.
- Fuenzalida, Valerio (1995), "Motivaciones infantiles ante la TV", en *Chasqui*, nº 51, Quito, CIESPAL, pp. 81-84.
- Marks Greenfield, Patricia (1985), *El niño y los medios de comunicación, los efectos de la TV, video-juegos y ordenadores*, Madrid, Morata.
- Masterman, Len (1993), *La enseñanza de los medios de comunicación*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Orozco G., Guillermo (1991), *Recepción televisiva, tres aproximaciones y una razón para su estudio*, México, Universidad Iberoamericana.
- Orozco G., Guillermo (1993), "Dialéctica de la mediación televisiva: estructuración de estrategias de recepción por los televidentes", en *Anàlisi Quaderns de Comunicació i Cultura*, nº 15, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 24-30.
- Piaget, Jean (1986), *Seis estudios de psicología*, cuarta edición, Barcelona, Barral.
- Vygostki, Lev (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- Vygostki, Lev (1982), *La imaginación y el arte en la infancia*, tercera edición, Madrid, Akal.
- Younis, José (1993), *El aula fuera del aula*, Las Palmas de Gran Canaria, Librería Nogal Ediciones.

La familia y los medios



En los últimos años ha habido un despertar de los padres de familia que, cada vez más numerosos y preocupados, piensan que los medios de comunicación y, sobre todo la TV, están modelando el espíritu de sus hijos y orientándolos hacia conductas que son juzgadas como nocivas e indeseables. Esta preocupación debe traducirse en acciones concretas que partan de un principio básico: "El televisor es para la familia, y no la familia para el televisor".

El uso socialmente positivo de la TV no está relacionado solamente con la teleinstrucción, tiene también relación con el "área del entretenimiento". La imagen audiovisual está dotada de gran capacidad para desarrollar en los niños la imaginación y la fantasía, lo mismo que el gusto estético, tanto auditivo como visual. Su percepción de la realidad se hace más global y más real, a la vez que su espíritu rompe las barreras excesivamente localistas y provincianas para hacerse más universal.

La salud mental

Los efectos de la TV tienen un alto grado de variación en su influencia, tanto negativa como positiva, según la "salud mental" del televidente. El concepto de "estado mental" incluye aspectos cognoscitivos, edad, experiencia, autoestima, estructura básica de la personalidad, escala de valores, creencias, afectividad, apoyo familiar, etc., del televidente. Todo ello contribuye a filtrar y condicionar la asimilación de modelos o códigos conductuales, tanto positivos como negativos.

GREGORIO IRIARTE O.M.I., boliviano. Sacerdote y comunicador.

En los procesos de recepción televisiva, la interacción entre el televidente y la televisión no se reduce al momento en que permanece ante la pantalla, sino que se desarrolla a través de múltiples mediaciones.

La TV: una "intrusa" en el hogar

Felizmente, se hace cada vez más evidente el poder de influencia que tiene la familia para atenuar, y aun revertir, los mensajes televisivos. También la tienen, aunque en grado menor, la escuela y la iglesia. Los especialistas señalan que ese poder es real en orden a criticar, filtrar, confrontar, reorientar o contraatacar cualquiera de los programas, mensajes o informaciones.

La TV es poderosa, pero no es todopoderosa. Es de absoluta necesidad que, frente a ella, tanto los padres de familia, como los profesores, sacerdotes y educadores en general, deban asumir su responsabilidad modeladora como uno de sus más importantes desafíos.

Se debe partir para ello de tres constataciones básicas:

1. El reconocimiento de la importancia que siempre han tenido la familia, la escuela y la iglesia en el papel socializador y en la formación de los valores.

2. La necesidad actual de proveer nuevas herramientas para ayudar a los padres de familia y educadores a que puedan cumplir sus específicas funciones, frente a los desafíos que les presentan los medios de comunicación social.

3. Desmitificar el papel omnipotente, "satanizador" y totalmente negativo que muchos adjudican a la televisión.

Tres son los aspectos más criticados y anatematizados por los padres de familia en relación a los contenidos televisivos: el problema de la violencia, tan recurrente en los programas y con tan alta dosis de agresividad; el erotismo, rayando con frecuencia en la pornografía, y la ausencia, casi total, de programas con contenido realmente educativo.

Alguien ha dicho, con cierta dosis de ironía, que la "familia nuclear moderna" se compone del esposo, la esposa, dos hijos y el televisor. A pesar de todas las vicisitudes, la familia conserva, como cé-

A pesar de todas las vicisitudes, la familia conserva, como célula básica de la sociedad su capacidad socializante de valores y normas de conducta y un poder real para atenuar y reencauzar lo que los medios de comunicación emitan.

lula básica de la sociedad su capacidad socializante de valores y normas de conducta y un poder real para atenuar y reencauzar lo que los medios de comunicación emitan. Pero no solo eso: los padres de familia pueden llegar a servirse de los mensajes televisivos para acompañar al proceso de maduración de sus hijos, sobre todo si son adolescentes: la TV les puede ofrecer ventajas para reforzar los conocimientos, para abrir sus horizontes hacia nuevas y sorprendentes realidades, para desarrollar el gusto estético, para despertar su curiosidad sobre nuevas culturas...

Lo que más induce a la adolescencia y a la juventud a "copiar" ciertas conductas de los personajes que aparecen en la pantalla es el "aprendizaje imitativo". Sin embargo, no quiere decir que esta "reproducción imitativa" se exprese con las mismas características. Lo más común será que asuma formas de conducta derivadas. Un niño puede limitar su "reproducción" a los gestos externos del karatista que se dispone para la lucha. Más cuestionador será si un joven trata de imitar ciertos códigos de conducta, nada ejemplares, de un cantante o de una artista de la telenovela de moda.

Convertir a la TV en un aliado

Muchas veces la TV se constituye en un obstáculo real para la comunicación familiar, tanto de los esposos entre sí, como de ellos en relación a su hijos. Hay que enfrentar desde el principio este peligroso desafío con gran decisión. Hay que llegar a "negociaciones" y acuerdos mutuos.

El principio básico es que el televisor es para la familia y no la familia para el televisor. Siempre y en todo momento deberá estar supeditado a la unión y a la intercomunicación familiar. Los programas nunca deben convocar al silencio absoluto, ni a la percepción o satisfacción individualista. Siempre debería haber opciones para el comentario, para compartir reacciones, vivencias, etc. La misma proximidad de las personas que rodean el aparato y la cercanía física puede favorecer la intimidad. Es muy posible que ciertos programas susciten en los niños dudas e interrogantes. Siempre se debe favorecer un clima de libertad, de tal modo que los niños se sientan libres para formular sus preguntas.

Uno de los aspectos educativos donde los padres de familia suelen encontrar mayor dificultad es en lo concerniente a la educación sexual. La TV les puede brindar la oportunidad para abordar, en forma muy natural, estos temas. Sobre todo, las telenovelas pueden ser ocasión para que los niños expresen sus inquietudes, dudas y curiosidades al respecto.

En cuanto a la "selección de programas", nunca se debería olvidar que el ejemplo es la mejor lección. Los niños no llegan a comprender que a ellos se les prohíban programas que sus padres ven con gusto. Para los niños no existe esta "doble moral".

Si los niños ven un programa "para adultos", siempre debería ser para formular algunas críticas frente a frases o conductas reprobables. Nunca debe percibir el niño que sus padres se identifiquen con comportamientos o escenas inmorales.

Los padres deberían interesarse por saber cuáles son las preferencias de sus hijos frente al televisor y destinar parte de su tiempo a acompañarles. Para que la TV no sea la única fuente de información para los niños, estos tendrán que ver cómo sus padres o educadores recurren también a los libros, periódicos, radio o revistas.

Se debe evitar que los niños vean programas de terror o de gran intensidad emocional, pero, si esto no es posible, se debe insistir en que eso es "pura ficción", en que "no es real". Con relación a la violencia, los especialistas subrayan que el impacto es mucho menor si se trata de una representación en un contexto histórico medieval o en una cultura lejana y extraña, a diferencia de escenas agresivas que se escenifican en el ambiente propio del niño. También nos advierten que si la violencia se desenvuelve en un contexto humorístico, es menos traumatizante, así como si queda circunscrita a las acciones del "malo de la película".

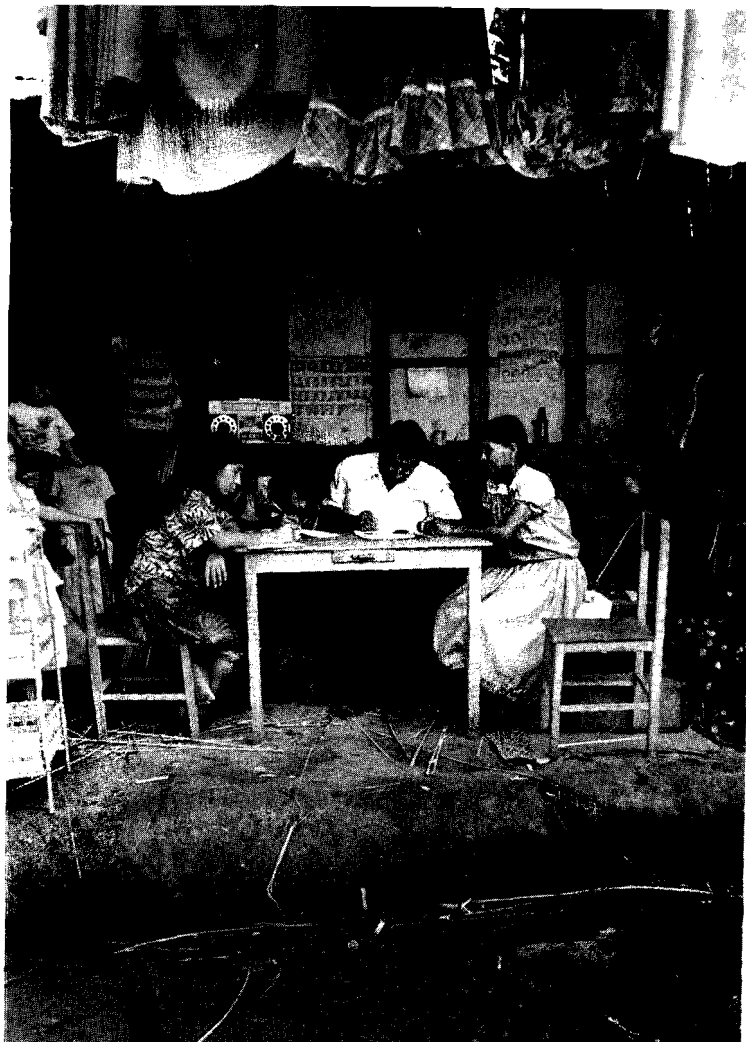
Uno de los aspectos que se deben tener en cuenta con relación a la violencia, es el tratar de evitar que el niño se convenza de que la fuerza es la mejor manera de resolver las diferencias. Es muy negativo que se identifique con la fuerza del vencedor y no con la justicia de la causa de los vencidos. ●

/ Educación a distancia
/ Tecnología
/ Tecnología de la Comunicación / 1965-8
/ Medios
/ Educación
/ Cultura /

CARLOS CORTES

Educación a distancia en el nuevo entorno tecnocultural

A partir de 1920, las diapositivas y los filmes iniciaron el proceso de desarrollo de los "medios instruccionales", cuya evolución pasó por la radio, la televisión, el teléfono, el satélite y el computador, para desembocar, en la actualidad, en un sistema de "servicios globales de comunicación multimedial", capaz de transformar por entero el significado de la educación, en general, y la educación a distancia, en particular, tal como las conocemos. Las características e implicaciones de este sistema, en lo atinente a la educación a distancia, se presentan en este artículo.



Edggar Narango, Ecuador

En 1913, Thomas Edison consideró que, debido a la invención del cine, en los siguientes diez años el sistema escolar estadounidense se transformaría por completo. Este cambio no ocurrió en forma tan dramática, pero la introducción de la tecnología audiovisual en la educación, desde comienzos del siglo XX, marcó un divisor extraordinario en los sistemas de extensión y educación a distancia, originados en el estudio por correspondencia (Jeffries, 1995).

CARLOS CORTES, colombiano. Comunicador social, secretario ejecutivo del Servicio Conjunto de Comunicación (OCIC-AL, UCLAP, UNDA-AL)

Los medios instruccionales

Desde 1920, el concepto de "medios instruccionales" es el resultado del desarrollo histórico de la llamada "tecnología educativa", cuyo propósito fue el logro de más eficiencia en el proceso de enseñanza —con el uso de *hardware* instruccional— bajo el supuesto de que sus problemas se resolverían con apoyos instrumentales para transmitir datos, inducir conductas o incitar a la reflexión, y que estos serían neutros frente a la filosofía educativa que inspirase dicho proceso (Fernández, 1993).

Ante este y otros sesgos, investigadores latinoamericanos han sugerido obrar con cautela antes de cifrar grandes

esperanzas en el modelo instruccional de educación a distancia: sus ventajas, como el acceso sin límite físico, el menor costo por estudiante, la diversificación de la oferta, la individualización del aprendizaje, la cantidad sin desmedro de la calidad y la promoción de la autodisciplina de estudio, también se contraponen con riesgos en este tipo de enseñanza, tales como su industrialización, su sujeción a leyes de consumo, el excesivo peso institucional, el autoritarismo y la masificación (Gutiérrez & Prieto, 1991).

Por otra parte, en contextos como los países latinoamericanos, la experiencia también indica que, con respecto a Europa y Norteamérica, es preciso planificar procesos de educación a distancia en los que se evite:

- Extrapolar fórmulas que, pese a su validez y eficacia en países desarrollados, pueden resultar inviables en países más pobres, por varias razones.
- Subestimar la actual reducción del Estado y las políticas generalizadas de ajuste económico, que afectan sensiblemente a los sectores públicos de educación y de salud, por lo cual no resultan viables ciertos programas ambiciosos de educación a distancia.
- Dar por sentado el significado de nociones como "desarrollo" y "aprendizaje", en propuestas de educación a distancia cuyos sesgos les impiden desarrollar una discusión al respecto.

Como sea, en muchos de los sistemas de educación a distancia, que subsisten en América Latina, parecen prevalecer los riesgos sobre las ventajas mencionadas. Desde la perspectiva pedagógica, el excesivo énfasis en los contenidos padece aún los problemas derivados de la producción aislada de materiales; productos autoritarios, ajenos al contexto del destinatario y carentes de atractivo; procesos de enseñanza unidireccional, sin seguimiento sistemático, y despreocupación por el momento del aprendizaje (Gutiérrez & Prieto, 1991).

Y, desde el punto de vista tecnológico, ni siquiera se ha alcanzado acceso generalizado al uso del satélite de telecomunicaciones, tras más de dos décadas de amplias aplicaciones en otros

proyectos similares, cuya envergadura, en las condiciones de restricción ya mencionadas, resulta muy difícil de replicar en nuestros países (Samper, 1989).

El nuevo entorno tecnocultural

Sin embargo, el aprendizaje mediado por computador está cambiando rápidamente los métodos y los contextos en los cuales se venía desarrollando la educación a distancia. En particular, el uso de Internet abre o perfecciona perspectivas de relación educativa que apenas estaban presentes en otros sistemas: modalidades paralelas de comunicación persona a persona, persona a grupos, grupos a grupos, persona a computador, persona a grupos de computadores, computador a persona, computador a grupos y computador a computador (Ellsworth, 1994).

Por supuesto, la educación a distancia, ligada como está desde sus orígenes al hecho tecnológico, difícilmente dejará de ser una mezcla de tecnologías digitales y analógicas. Pero, la convergencia actual de innovaciones, antes dispersas y multiplicadas en aparatos y servicios sin aparente relación (televisores, teléfonos, computadores y sistemas

de cable y video), indica que el futuro cercano nos enfrenta a "un único fenómeno comunicativo: un solo cable para todos los servicios y un solo lenguaje numérico (digital) para todos los lenguajes". Es un salto irresistible en el que las imágenes y sus nuevos soportes de almacenamiento y canales digitales de difusión están alcanzando la "edad socio-industrial": del laboratorio pasan a generar las condiciones de un cambio radical "de las prácticas, de los conceptos y de los puntos de apoyo culturales más estables" (Gómez Mont, 1995: 50; Renaud, 1990: 14).

Se trata, pues, de un nuevo entorno tecnocultural que, con el paso de lo analógico a lo digital, convierte a la computadora en el último eslabón de una máquina, porque ya no transforma ni produce objetos, sino trabaja exclusivamente con informaciones: una materia abstracta y simbólica constituida por datos. Y puesto que buena parte del contenido del aprendizaje es información, hoy es preciso concebir el mayor desafío del aprendizaje a distancia como el desarrollo de herramientas multimediales para proveer acceso a dicha información y, a la vez, de aptitudes permanentes de



"El aprendizaje mediado por el computador está cambiando rápidamente los métodos de educación a distancia"

aprendizaje (Gómez Mont, 1995; Yoakam, 1996).

Con esta realidad multimedial comenzamos a vivir cambios efectivos en nuestras formas de percepción, toda vez que la digitalización nos permite trasladar libremente las cualidades de un medio al otro, de manera que, por ejemplo, tenemos acceso simultáneo a la riqueza sensorial televisiva y a la capacidad de profundización del impreso, con la simple decisión de movernos a lo ancho o hacia el interior de un asunto, a través de lo que se conoce como hipertexto (organización de estructuras informativas en forma no lineal).

Nuestras concepciones tradicionales sobre lectura, escritura, lenguaje, pensamiento, espacio y tiempo, se resquebrajan sin remedio ante un hipertexto que vendría a reflejar la forma en que un nuevo pensamiento visual asocia datos e ideas, recoge información, pregunta causas y anticipa soluciones, gracias a una interfaz cuyos procesos y formatos de representación reforzarían una concepción operatoria de la inteligencia. La máquina informacional "establece un puente entre lo que por mucho tiempo se pensó irreconciliable: el pensamiento técnico y el pensamiento simbólico. El instrumento ya no es una prolongación de la fuerza física sino una metáfora del cerebro" (Renaud, citado por Gómez Mont, 1995: 50).

Así, de un lenguaje de programación orientado a *software* de lógica compleja, hemos pasado a un lenguaje de programación orientado a objetos, en el cual los iconos representan entidades abstractas como si fueran objetos reales, y el aprendizaje mediado por computador anticipa las posibilidades de una nueva arquitectura mental capaz no solo de cambiar los formatos de representación sino de involucrar nuevos procesos cognoscitivos: recuerdo por reconocimiento, estructura atómica, pensamiento episódico, estructura dialógica viso-situacional (Salas Nestares, 1995).

Los riesgos de la infopobreza

Por otra parte, a pesar de considerar que el cambio educativo es tecnológicamente simple y socialmente complejo, y que se trata de un proceso no lineal (Jeffries, 1995), el mismo aspecto tecnológico reviste problemas específicos en el contexto de países como los latinoameri-



-NO SÉ POR QUÉ TU POBRE MADRE, A SU EDAD, INSISTE EN QUERER DEMOSTRAR QUE TAMBIÉN ELLA ES MODERNA, OTRA VEZ NOS HA ENVIADO UN FAX POR EL HORNO A MICROONDAS.

canos, donde evidentemente continuaremos bajo la perspectiva de una segmentación desigual de los consumos, paralela a políticas restrictivas en el acceso a las nuevas tecnologías (García Canclini, 1992).

En consecuencia, la denominada "infopobreza", fortalecida a medida que el conocimiento y la información circulan más y más en estos sistemas –por el momento exclusivos y excluyentes–, deja entrever un riesgo muy grave de profundización de la marginalidad a partir del campo educativo:

- El nuevo entorno tecnocultural "se impone como una formidable 'palanca cultural' capaz de reorganizar radicalmente, según su propia lógica (la modelización, el cálculo, la simulación, la interactividad), toda la topología social, material y semántica, que desde la Edad Clásica regula y reproduce históricamente la distribución del sentido y de las funciones de las palabras, de las imágenes y de las cosas" (Renaud, 1990: 17).

- En el área educativa, la presencia más evidente de dicha palanca se está dando en innovaciones significativas de educación a distancia a partir de estrategias de aprendizaje mediado por computador. A base de conexiones multipunto y telefónicas, se expanden velozmente aplicaciones como audiokonferencias, correo de voz, correo electrónico, aulas en línea, conferencia computacional, grupos de discusión, video en una y dos vías y comprimido, sistemas expertos aplicados a la enseñanza, entre otras.

- Los procesos de investigación, intercambio de información, acceso a bancos y bases de datos, e hipertextos con demostraciones de realidad virtual, entre otros servicios y herramientas, constituyen un salto cualitativo de dimensiones aún no previstas en los esfuerzos de mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje, tanto presenciales como a distancia.

La necesaria "alfabetización computacional"

Ese nuevo pensamiento visual podría verse como resultado del cambio generacional de una estructura cognoscitiva (histórico-cultural) frente a lo que representan nociones como "cultura de la imagen", "era de la información" y "sociedad de la comunicación", entre otras (Cortés, 1997). Sin embargo, aún carecemos de investigación suficiente para establecer con claridad procedimientos concretos para aprovechar cuestiones de percepción e interactividad en función de un uso más adecuado de estas tecnologías en la educación, aunque, desde el punto de vista pedagógico, se hayan producido en los últimos años estudios latinoamericanos de comprensión de las mediaciones (Orozco, 1991 y 1996) y propuestas de alternativas en comunicación educativa para el aprendizaje a distancia (Gutiérrez & Prieto, 1991).

No obstante, una nueva forma de alfabetización, llamada "computacional", sería considerada hoy como el requisito mínimo para que cualquier persona tenga acceso a esta nueva modalidad pedagógica que podría significar el fin de la educación, tal como la conocemos en su

Se trata, pues, de un nuevo entorno tecnocultural que, con el paso de lo analógico a lo digital, convierte a la computadora en el último eslabón de una máquina, porque ya no transforma ni produce objetos, sino trabaja exclusivamente con informaciones: una materia abstracta y simbólica constituida por datos.

forma más tradicional. Por supuesto, superponer una alfabetización tecnológica a la todavía deficiente capacitación para la lecto-escritura corriente puede parecer un desatino. Pero, no está demás considerar las posibilidades de tender puentes.

La modernidad latinoamericana es tardía y, en vez de ser hija directa de la ilustración europea, proviene más de los años 50, del desarrollo de las industrias culturales, la expansión de los medios masivos y la conformación del mercado cultural, en el contexto del crecimiento económico, la urbanización, la escolarización y la reducción del analfabetismo. "La modernidad entre nosotros resulta siendo 'una experiencia compartida de las diferencias pero dentro de una matriz común proporcionada por la escolarización, la comunicación televisiva, el consumo continuo de información y la necesidad de vivir conectado en la ciudad de los signos'" (Martín-Barbero, 1995, citando a Brunner, 1990: 38).

Y si asumimos como un hecho que el nuevo entorno tecnocultural favorece y potencia el pensamiento visual —en especial en las nuevas generaciones—, resulta urgente planificar —desde los gobiernos y las instituciones educativas— el desarrollo y la puesta en marcha de sistemas más democráticos de acceso, capacitación y uso de procesos de aprendizaje mediados por computador. Quizá a partir de ellos conseguiríamos vincular las características culturales de nuestra modernidad tardía, mucho más relacionada con la imagen que con el libro, y otorgarle una nueva dimensión a las innegables posibilidades de la educación a distancia en un entorno tecnocultural que es, al mismo tiempo, una nueva época.

Pero, si resultare muy mediata la posibilidad de que personas adultas, jóvenes o niñas —a quienes ya les son negados otros muchos derechos— puedan participar en, y apropiarse para su propio beneficio, el movimiento de la palanca cultural que está cambiando la historia, por lo menos debiera haber una mayor preocupación por la validez pedagógica de nuestros procesos de educación a distancia, basados o no en tecnologías, la mayoría de los cuales todavía dista mucho de conocer a sus destinatarios para planificar la forma y el contenido de sus mensajes. ●

REFERENCIAS

Brunner, José Joaquín (1990), *Tradicionalismo y modernidad en la cultura latinoamericana*, Santiago: Flacso.

Cortés, Carlos Eduardo (1997) *Educación, lenguaje y pensamiento visual*, Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje; Bogotá, mimeo.

Ellsworth, Jill H. (1994), *Education on the Internet*, Indianapolis (Indiana): Sams Publishing.

Fernández Bernal, Marcela (1993), *Comunicación Educativa y tele-educación en Colombia. Análisis de la mediación pedagógica del programa Educadores de Hombres Nuevos*, Bogotá: Trabajo de Grado, Facultad de Comunicación Social, Universidad Javeriana.

García Canclini, Néstor (1992), "Los estudios sobre comunicación y consumo: el trabajo interdisciplinario en tiempos neoconservadores", en *Diálogos*, (Lima: Felafacs), (32), 8-15.

Gómez Mont, Carmen (1995), "Información y sociedad mañana, el comunicador -hoy- en el ojo de la tormenta", En Alejandro Acuña Limón (Coord.) (1995), *Nuevos medios, viejos aprendizajes. Las nuevas tecnologías en la educación*, Cuadernos de Comunicación y prácticas sociales 7, México D.F.: Universidad Iberoamericana, pp. 49-64.

Gutiérrez, Francisco & Daniel Prieto C. (1991), *La mediación pedagógica*, San José de Costa Rica: RNTC.

Jeffries, Michael (1995), *Research in Distance Education*, Indiana Higher Education Telecommunication System. WWW.ind.net/IPSE/tdhandbook/resrch.html.

Martín-Barbero, Jesús (1995), "Modernidad, posmodernidad, modernidades: discursos sobre la crisis y la diferencia", en *Intercom* (São Paulo: Intercom), XVIII, 2, 12-33.

Orozco Gómez, Guillermo (1991), *La Investigación de la Recepción y la Educación para los Medios: Hacia una articulación pedagógica de las mediaciones en el proceso comunicativo*, Universidad Iberoamericana, México D.F., mimeo.

Orozco Gómez, Guillermo (1996), *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*, La Plata (Arg.): Universidad Nacional de la Plata.

Renaud, Alain (1990), "Comprender la imagen hoy", en varios autores, *Videoculturas de fin de siglo*, Madrid: Cátedra, p. 11-26.

Renaud, Alain (1993), *Vers une nouvelle pensée visuelle*, Réseaux (Paris: CNET), 61.

Salas Nestares, María Isabel de (1995), *Percepción e interactividad a partir de los formatos de representación en la comunicación con soportes multimedia*, Comunicación y estudios universitarios (Valencia, España: Centro Universitario de Ciencias de la Información), (5), 89-102.

Samper, Angélica (1989), "Educación vía satélite: quince años de trayectoria", en *Signo y Pensamiento*, (Bogotá: Universidad Javeriana), VIII, 14, p. 129-135.

Yoakam, Michael (1996), *Distance Learning: An Introduction*, Indiana University Center for Excellence in Education & AT&T Center for Excellence in Distance Learning. WWW.ind.net/IPSE/tdhandbook/dist_Irn.html.

NUEVAS TECNOLOGIAS Y EDUCACION FORMAL



La educación formal ha tratado, desde hace 4 décadas, de incorporar innovaciones tecnológicas. Primero, la TV y el video que desataron deslumbramientos y controversias, ahora las tecnologías informáticas que muchas veces se lo hace fragmentaria y superficialmente. En el marco actual (caracterizado por la globalización, la desregulación y el predominio del mercado), la autora plantea una estrategia de incorporación de las nuevas tecnologías en la educación formal.

Desde la vigencia del famoso enunciado "la letra con sangre entra", hasta la formulación del concepto de estrategias cognoscitivas, han pasado pocos años. Existe hoy consenso generalizado en torno a la afirmación anticipatoria de Piaget, de que el alumno no solo aprende el **qué** (contenidos) sino también el **cómo aprende**, de modo que las estrategias cognoscitivas se consideran parte fundamental de los objetivos

SUSANA VELLEGGIA, argentina. Especialista en Comunicación Educativa, directora de cine y TV, investigadora y docente universitaria.

educativos. Con ello, el ideal del educando como ilustrado memorizador de contenidos ha cedido paso al ideal del aprendiz creativo y pensador autónomo y flexible.

La adopción de innovaciones tecnológicas

Este nuevo ideal, perseguido pero aún no alcanzado por las sucesivas reformas educativas de América Latina, motiva desde hace casi cuatro decenios una angustiada carrera de la educación formal tras la adopción de las innovaciones tecnológicas que revolucionan la economía, los perfiles ocupacionales, las

prácticas sociales, la convivencia, la sensibilidad, los valores; en suma, las culturas de nuestras sociedades. Se presume que en la apropiación de ellas reside una especie de piedra filosofal de la educación que dará por resultado el ansiado perfil ideal. Este viene desde fines de los años 50, cuando las primeras experiencias de educación a distancia, que incorporaban la televisión y el video al conjunto de las tecnologías educativas, desataban deslumbramientos y controversias por igual.

En los últimos años, el ideal ha experimentado una actualización que añadió,

al perfil anterior, la exigencia de investigación dirigida a la producción-apropiación de conocimientos, los cuales se consideran la ventaja competitiva por excelencia de las naciones y del progreso de los individuos.

Sin haber logrado hacer pie en la asimilación de la ola tecnológica del audiovisual, la educación formal es compelida a zambullirse en la de la informática, bajo un nuevo axioma: la PC debe estar en todas las escuelas, y el acceso a las redes y bancos de datos en las universidades es obligatorio.

Del mismo modo que ocurriera con la ola anterior, la tecnología informática es fragmentaria y superficialmente incorporada a la educación formal y, en la mayor parte de los casos, tan subutilizada como aquellos medios. Es posible hipotetizar que la inmersión en ambas "olas" se caracteriza por el desplazamiento de las estrategias de incorporación de tecnologías a la educación formal (cómo), por ciertos postulados ideológicos que enfatizan el objeto (qué).

Las orientaciones iniciales de las instituciones educativas han entendido a la TV como medio para:

- Compensar las deficiencias cuantitativas de los sistemas formales presionados por una demanda creciente.
- Sustituir y/o complementar los procesos presenciales, pero adoptando las concepciones pedagógicas y meto-

dologías tradicionales prevalecientes en aquellos, sobre todo los criterios conductistas que guían la instrucción programada.

- Aplicarla a la personalización de la enseñanza, interpretándola como proceso de apropiación individual de conocimientos.
- Sustituir la experimentación y el diálogo por paquetes didácticos cerrados que re-envían a la memorización de contenidos y a la relación vertical educador-educando, o al "modelo bancario".
- Considerarla una solución a los más diversos problemas educativos -ideología de la panacea tecnológica mediante- sin tomar en cuenta que su incorporación reclama cambios en los fundamentos pedagógicos, las estrategias educativas y las metodologías de producción audiovisual.

Soslayándose, además, que la auténtica incorporación de la nueva tecnología exige que la educación **a través** del medio sea acompañada de la educación **sobre** el medio'.

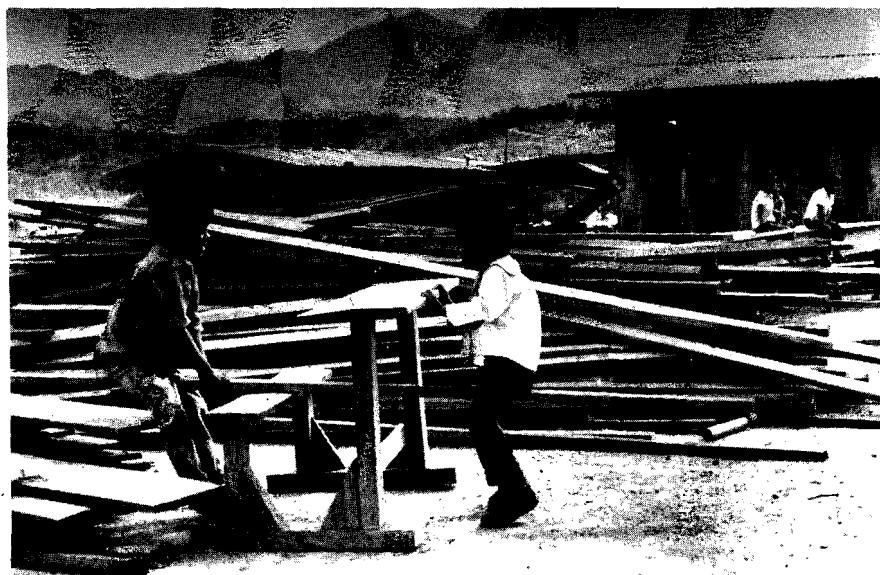
Con mayor dramatismo se concibe ahora a la informática como la alfabetización de la nueva era. Sin embargo, la perspectiva conceptual de su incorporación, lejos de modificar la vertiente mágica de la ideología de la panacea tecnológica, la reafirma. Esta cobra, así, un giro discriminador e inhibitorio, al pre-

tender una universalización -de la tecnología y sus resultados- que no contempla las condiciones de cada contexto socio-histórico particular, ni los cambios pedagógicos que su adopción conlleva.

Entre el pasado y el futurismo

En el campo de la educación formal de América Latina², los medios audiovisuales se han desenvuelto de manera fragmentaria, dispersa, a través de avances y retrocesos, en un tironeo constante con los magros presupuestos educativos, los vaivenes políticos, las luchas entre tendencias innovadoras y conservadoras en el seno de las instituciones, la poca atención a la formación y actualización de los docentes, su progresiva descalificación salarial, el deterioro de la educación pública, un contradictorio despilfarro de recursos en equipos y en la ejecución de planes superpuestos y el insólito desprecio por la planificación a largo plazo, requisito indispensable para constituir sistemas de educación a distancia con capacidad para satisfacer una amplia gama de complejas funciones y demandas.

En los últimos años, entre la construcción del escenario hiper-tecnologizado imaginario -entendido como el ideal de la sociedad futura, en concordancia con el perfil del educando ideal- y los errores del pasado, se interponen nuevos obstáculos. Entre ellos:



Imágenes Libres, El Salvador

"El darwinismo socioeconómico practicado por los obesos ministerios de economía, solo preocupados de engordar al mercado, han conducido a una crisis a la educación pública".

a) La desregulación de los sistemas de radiodifusión que ha impulsado tendencias hacia la multiplicación de los circuitos de transmisión -favorecidas por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) y la convergencia tecnológica- facilitando la concentración empresarial en conglomerados multimediales oligopólicos, cuyo objetivo es optimizar las ganancias. La distribución de señales y de programación bajadas de los satélites y producidas por las industrias culturales transnacionales más fuertes (las de E.U.) es el recurso que permite llenar espacios a bajo costo. La radiodifusión de servicio público que, en algunos países, tomaba a su cargo la difusión y muchas veces la producción de programación educativa, mediante convenios con instituciones de este sector, se ha convertido en una entealequia.

b) La mercantilización extrema de la vida social y de la cultura, originada en el quiebre del llamado Estado de bienestar y la delegación de potestades propias de este en el mercado, que ha derivado en la constitución de un verdadero "Estado de malestar". Su manifestación más evidente es la grave crisis que aqueja a las diversas instituciones públicas, entre ellas la educación, por obra de un darwinismo socio-económico practicado por obesos ministerios de economía solo preocupados en engordar al mercado, jibarizar al Estado y ajustar las cuentas fiscales.

c) La acentuación de las tendencias hacia la preeminencia del espacio privado sobre el público y la generalización, en la sociedad, de concepciones, prácticas y valores de una cultura global desterritorializada, que la avalan. Proceso en el cual juegan un importante papel los medios masivos de comunicación, particularmente, la televisión.

d) La elevada fragmentación social que genera una masa de excluidos, tanto del sistema productivo como del educativo, en torno a islas de modernidad y opulencia. Fenómeno que produce y reproduce una sociedad "a dos tiempos" en todos los campos. Escuelas-rancho y sus similares en áreas urbanas -volcadas a cumplir funciones de comedores y asistencia social en desmedro de las pedagógicas- así como universidades públicas cada vez más deterioradas, coexisten con modernas instituciones



educativas privadas que ofertan una educación de excelencia para las élites.

En este contexto, el propósito de crear sistemas de educación a distancia que incorporen a la televisión -así como a otros medios- con un criterio de servicio público de alta inclusividad y calidad, pese a ser más imprescindible cuanto más se agrava la exclusión social y aumenta la demanda de conocimientos, es crecientemente difícil de cumplir.

La ideología de la panacea tecnológica y la ideología de la globalización, su contracara necesaria, plantean un conflicto paradójico. A la par de acosar presupuestariamente a la educación pública, la impulsan a asumir un escenario futurista imaginario, en una realidad que confina cada avance tecnológico a una apropiación estratificada -de hardware y de software- y orientada por criterios mercantiles, bajo la presión de venta de los proveedores externos.

En esta desigual carrera se ha olvidado la función esencial de la educación: formar seres humanos integrales y ciudadanos competentes, capaces de aportar a la construcción de una sociedad mejor, antes que profesionales exitosos y consumidores contumaces.

Los desafíos del presente

A partir de los diagnósticos de algunos organismos internacionales, es factible trazar un sintético inventario de los desafíos que enfrentan los sistemas educativos formales y que las NTIC pueden contribuir a responder, de elaborar-se estrategias adecuadas para ello. Los principales son:

- Incremento de la presión demográfica y aumento de la demanda de infraestructura y recursos materiales y humanos.
- Necesidad de equiparación de las oportunidades de acceso al conoci-

miento, para paliar inequidades de origen socioeconómico que son realimentadas al transformarse también en culturales.

- Necesidad de una mayor suma de conocimientos en los diversos campos del saber, aunada a una reestructuración curricular que permita su actualización permanente.
- Mayor vinculación de la educación que se imparte en las distintas áreas y niveles a las necesidades de la realidad social, económica, geográfica y científico-tecnológica de las distintas regiones de cada nación y a los procesos de integración en curso que, de no incorporar la dimensión cultural, derivarán en mercados ampliados controlados por las empresas multinacionales.
- Mayor articulación de las áreas de docencia e investigación e impulso a los estudios de grado y de post-grado para formar profesionales que contribuyan al perfeccionamiento docente.
- Necesidad de diagnósticos de la cantidad y calidad de la demanda social de formación y actualización en las distintas disciplinas, áreas y niveles educativos; y del tipo de conocimientos requeridos en cada campo de aplicación, de acuerdo a las metas de un desarrollo con equidad, social y ecológicamente sustentable, a la

evolución del mercado de trabajo y a las transformaciones del sistema tecno-productivo que determinan la rápida obsolescencia de muchos de los conocimientos que se imparten.

- Redefinición de los perfiles educativos y de los objetivos de la educación, en cada área y nivel, así como de las metodologías pedagógicas, tomando en cuenta que la incorporación de una nueva tecnología educativa exige cambios en el conjunto del sistema.
- Necesidad de políticas de educación de Estado³ y de estrategias para la selección e incorporación de tecnologías a la educación, de acuerdo a las condiciones de cada contexto receptor, previamente identificadas por un diagnóstico que contemple su multidimensionalidad.
- Necesidad de formar especialistas en educación a distancia y en comunicación educativa.
- Necesidad de una planificación estratégica -a mediano y largo plazo- que articule las políticas de educación, comunicación, cultura y ciencia y tecnología, así como de una gestión dirigida a constituir sistemas de educación a distancia, que relacionen a los sectores público, privado y social en torno a objetivos de educa-

ción prioritarios y a la concertación de compromisos para su logro.

- Estímulos a la actualización, innovación y realización de evaluaciones cuyos resultados se traduzcan en mejoras inmediatas de los procesos educativos.
- Podrá argumentarse que es utópico pretender que la crisis que afecta a la educación pública de América Latina, posibilite crear sistemas de educación a distancia que utilicen la amplia disponibilidad de canales y tecnologías audiovisuales y multimediales con criterios de productividad social. Mucho más utópico sería creer que se responderá a los desafíos que nuestros países enfrentan sin hacerlo. ●

NOTAS

- 1 Baggaley, Jon P. y Duck, Steve W., *Análisis del mensaje televisivo*, Gustavo Gili, Barcelona, España, 1979.
- 2 Paralelamente a las dificultades observables en la incorporación del medio audiovisual a la educación formal, las experiencias más ricas de uso del video y la TV se verifican en el campo de la educación no formal. Véase Velleggia, Susana et al., *El video en la educación no formal en América Latina*, Ediciones CICCUS, Buenos Aires, 1995.
- 3 Se las denomina políticas de Estado, si bien están sujetas a ajustes, porque su perdurabilidad debe ir más allá de un gobierno o de la gestión de un grupo de funcionarios, y ser objeto de una concertación de los sectores de la comunidad educativa y de la sociedad, y adoptar una visión prospectiva.

Comunicação & Educação

Año III, nº 9, mayo/agosto de 1997
 Departamento de Comunicação
 ECA-Universidad de Sao Paulo

Reafirmar la comunicación como un campo necesariamente plural es más que garantizar espacio y expresión a las diferencias étnicas y culturales; a las minorías (mayoritarias) discriminadas social, económica y políticamente. Es, sobre todo, repensar la democracia en todos sus aspectos, principalmente en lo atinente al acceso al conocimiento. Los multimediales, además de estar disponibles en cuanto productos, necesitan estar acompañados por una estructura educacional sensible a los nuevos lenguajes y capaz de informar y formar sujetos con discernimiento y criticidad. *Comunicação & Educação* trae, en este número, artículos que proponen, cada uno a su modo, una reflexión en este sentido. Esta es una revista editada por el curso de Posgrado "Gestión de Procesos Comunicacionales" del Departamento de Comunicación y Artes de la ECA-USP.

En este número, multimediales y ciudadanía son temas abor-

dados por artículos que discuten el lenguaje audiovisual como recurso y documento a ser trabajado en el espacio de la escuela. El Proyecto "Un salto al futuro" de educación a distancia y reciclaje de profesores, implantado por el Ministerio de Educación de Brasil y analizado por una experiencia desarrollada en el Estado de Mato Grosso. La preparación de profesores para el uso de la informática como herramienta pedagógica, también es asunto de esta edición. El teórico y profesor Jesús Martín-Barbero discute la importancia de que los medios de comunicación vehiculen la pluralidad cultural latinoamericana como garantía de expresión democrática, en este final de siglo regido por la crisis del Estado-Nación y por la concentración y globalización de los mercados. Paulo Caruso cuenta su recorrido por la prensa brasileña, desde el inicio de los años 70. "Os ossos do Barão", novela de Jorge de Andrade, presentada en 1973, y ahora adaptada por Walter George Durst, es analizada a partir del prisma de su importancia para la teledramaturgia. Además, una entrevista exclusiva con el actor y director José Wilker.

Para mayor información diríjase a su e-mail: comueduc@usp.br o visite su home page <http://www.eca.usp.br/eca/publicacoes/comueduc/rcabert.htm>

Educomunicación y cambios tecnológicos

SANDRA MASSONI
MARIANA MASCOTTI

Los vertiginosos cambios tecnológicos en la información y la comunicación están transformando la vida en todos sus aspectos. La relación entre comunicación y educación no es la excepción, las innovaciones tecnológicas exigen nuevas ideas al respecto.

En este fin de siglo, con los cambios tecnológicos, el aprendizaje ocurre todo el tiempo, en espacios que son virtuales y con recorridos no compatibles con la idea todavía dominante de la educación. Computadoras, fax, correo electrónico, TV, teléfonos celulares, nuevas tecnologías que revolucionan nuestra vida¹. ¿Qué es lo revolucionario? ¿Dónde está lo radical del cambio? Cambian las interfaces², los objetos, los espacios característicos. Cambian las funciones y se desplaza también el concepto de aprendizaje.

Una forma de empezar a pensar estos cambios es revisar nuestra relación con la tecnología. Esto es: más importante que las computadoras como aparatos son los usos socioculturales que estas máquinas inauguran. Asumir esta idea de tecnología supone reconocerla como una especie de conversación social³: correr la mirada desde los aparatos hacia los procesos de apropiación como generadores de nuevas prácticas. Procesos de intercambio entre grupos socioculturales que discuten y definen nuevas formas de consumo⁴, un uso diferencial de bienes materiales y simbólicos en función de sus intereses en el mundo.

Las nuevas tecnologías tejen una trama dinámica que habilita nuevas posibilidades cognitivas. El movimiento redefine los lugares de las cosas y en el proceso cambian los énfasis. Por ejemplo, la cantidad y modalidad de la circulación de información relativiza la importancia de los datos. Entonces, más que obtenerlos interesa ser capaces de procesarlos de una forma conveniente en relación a un objetivo. Del paradigma del saber como lo ya dado y del aprendizaje como una tarea de completar paso por paso, siguiendo un recorrido, hasta lograr un resultado predeterminado, se pasa al paradigma del saber por construir y del aprendizaje como intervención creativa.

Las nuevas tecnologías comunicacionales rompen, además, con la epistemología de la educación tradicional organizada a

base de hechos. Introducen la percepción diferenciada, la experiencia sociocultural como forma de conocimiento.

Y este es el salto tecnológico más productivo para dejarnos tentar como educadores. Abandonar la idea de aparatos como auxiliares pedagógicos, para asumir las nuevas tecnologías en su potencialidad de habilitar procesos abiertos de construcción de sentido y reubicar nuestra función docente en la búsqueda y la articulación de dispositivos de diseño.

El concepto de comunicación que acompaña esta idea de educación está entre nosotros y parece instalarse cada vez con más fuerza, por la irrupción de las nuevas tecnologías comunicacionales. Se trata de un concepto que no se reduce a la dimensión de los mensajes y que rebasa el enfoque de las relaciones interpersonales para instalarse en la cultura. La comunicación se entiende como el espacio en que grupos y sectores diferentes ponen en juego su bagaje sociocultural⁵.

Así, es en la comunicación donde permanentemente se rearmar la dinámica social, se consienten, se negocian cotidianamente las distintas versiones de las cosas y se van construyendo mundos de vida, cada uno con sus propios conceptos, sus gramáticas axiológicas, sus formas de hacer y de aprender.

Esta otra comunicación está empezando a funcionar a nuestro alrededor. De ninguna manera decimos que es la dominante. Lo dominante sigue siendo aquello de nuestra cabeza: un concepto de comunicación como transmisión de mensajes que se articula con la idea de educación y de aprendizaje como saber acabado. Por eso, creemos que pensar hoy las relaciones entre comunicación y educación implica asumir, al menos inicialmente, que las nuevas tecnologías son una oportunidad para echar a andar nuevas ideas en el mundo.

NOTAS

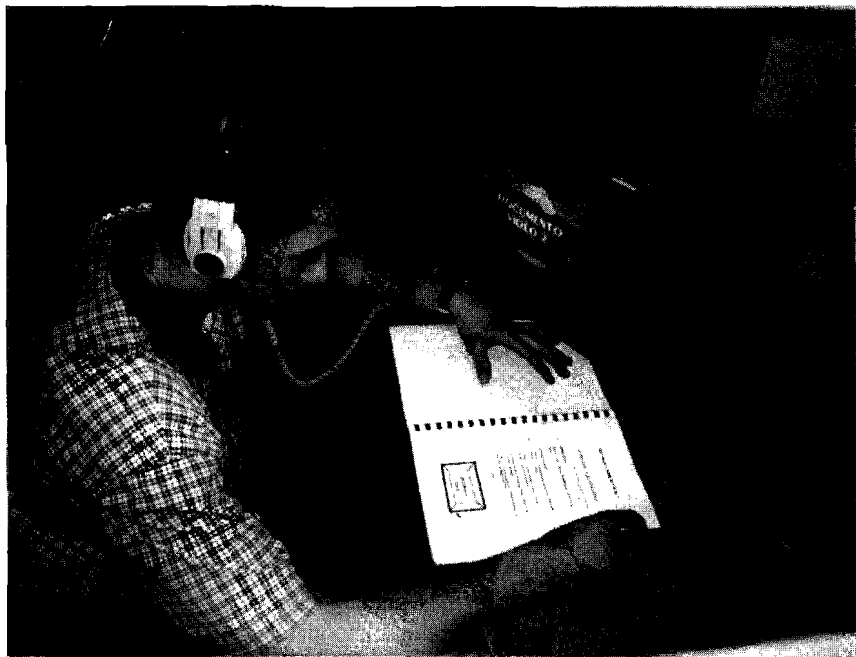
1. Nos referimos, tomando el concepto de A. Piscitelli: (*Ciberculturas, en la era de las máquinas inteligentes*, Paidós, 1995), a los "nuevos modelos de generación, procesamiento y consumo de la información que podrían llegar a poner en cuestión las bases del discurso racional.
2. Dispositivos que permiten la interacción hombre-máquina y definen la naturaleza de la relación. Ver, entre otros, N. Negroponte, *Ser digital*, Knopf, 1995.
3. Tomamos la idea de F. Flores ("Navegar espacios para preparar acciones", en *David y Goliat*, n° 58) en el sentido de revisar una idea de tecnología reducida a aparatos para entenderla como las conversaciones que ocurren a nuestro alrededor en las cuales inventamos nuevas prácticas y herramientas para conducir nuestra vida.
4. Ver N. García Canclini, *Consumidores y ciudadanos, conflictos multiculturales de la globalización*, Grijalbo, 1995.
5. Ver S. Massoni, *La comunicación estratégica*, INTA, 1990.

SANDRA MASSONI Y MARIANA MASCOTTI, argentinas. Comunicadoras sociales y profesoras de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

C. D. 0000

Canadá: El video con fines pedagógicos

La utilización de un medio como el video, con fines pedagógicos, nos lleva a cuestionarnos sobre la estructuración de contenidos que faciliten el aprendizaje utilizando el lenguaje visual y escrito para vehicular contenidos pedagógicos. El propósito de este artículo es reflexionar sobre estos aspectos a partir de una experiencia de producción de un módulo de enseñanza del español dirigido a estudiantes francófonos de la Universidad Laval de Québec.



La utilización del video con fines de enseñanza y aprendizaje es conocida como el Método de la Programación Televisual. Según Martón, este método es un sistema de enseñanza y aprendizaje individualizado que se estructura a partir de una situación pedagógica precisa y consiste en la utilización alternada de un documento en video y otro escrito.

La necesidad identificada por la universidad quebequense, de tener un material audiovisual adaptado a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes es el contexto en el cual se tomó la decisión de hacer un módulo. Ade-

más, por sus características como medio audiovisual, es un medio favorable para familiarizar a los estudiantes con los aspectos socio-culturales de los países hispanohablantes.

Estructuración del módulo

El módulo elaborado tiene como tema el tiempo pasado: pretérito y copretérito. El estudiante dispone de un casete de video y una cartilla. La cartilla contiene las orientaciones para la utilización del módulo, la presentación del tema, las explicaciones gramaticales, los ejercicios y su verificación, y la evaluación final. El video presenta, a través de dramatizados, las explicaciones gramaticales y la visualización de los ejercicios.

La alternancia de estos dos documentos sirve para facilitar la compren-

sión, la retención y la ejercitación de los contenidos. Por ejemplo, la cartilla explica el uso de un verbo en pretérito, luego el estudiante observa en el video una historia que lo refuerza.

Es importante saber de qué manera se va a integrar este material en el proceso de aprendizaje; es decir, las actividades pedagógicas previstas antes, durante y después de su utilización. Por ejemplo, antes del módulo el estudiante recibió una clase sobre el tema. Así, el módulo tuvo por función reforzar la comprensión de los contenidos y facilitar su puesta en práctica. También es importante identificar la función que tiene el material para delimitar los objetivos pedagógicos y diseñar la estructuración de contenidos, porque puede ser que sea el único recurso de aprendizaje del que

CLARA RODRIGUEZ, colombiana. Comunicadora social, master en Tecnología Educativa, periodista de Radio Canadá Internacional.

dispone el estudiante y, en consecuencia, debe ser estructurado.

Objetivos pedagógicos

En este contexto, "la enseñanza, según Ausubel, es un proceso de facilitación del aprendizaje; y el aprendizaje es la adquisición de nuevos conocimientos que son significativos en relación con la experiencia del estudiante". Si el propósito de la enseñanza es facilitar el aprendizaje, entonces la selección y estructuración de contenidos tiene que hacerse en función de las dificultades de aprendizaje traducidas en objetivos pedagógicos.

Un objetivo pedagógico consiste en las habilidades que el estudiante debe adquirir una vez que finaliza su proceso de aprendizaje. En el caso del módulo de español, los objetivos pedagógicos consistían en que el estudiante pudiera expresar, oralmente y por escrito, los verbos en pasado, y que fuera capaz de distinguir cuándo utilizar un verbo en pretérito y copretérito.

En esta situación, los objetivos específicos del módulo buscaban la adquisición de informaciones verbales y habilidades intelectuales (Gagné). Para facilitar esto, la estructuración de los contenidos se hizo teniendo en cuenta las características generales del estudiante y sus necesidades de aprendizaje, y se diseñó una estrategia pedagógica para que el estudiante pudiera diferenciar los dos tiempos.

Se ha mencionado que el aprendizaje es un evento significativo con la experiencia del estudiante. Por lo tanto, fue necesario identificar cuáles eran las dificultades de aprendizaje que manifestaban los estudiantes para establecer los objetivos del módulo. Por otra parte, fue importante identificar las características generales de los estudiantes, la manera cómo les interesaba recibir los contenidos del curso, los géneros narrativos más apropiados para presentar esos contenidos y facilitar su retención, así como los aspectos culturales que les gustaría conocer de América Latina. La recopilación de esta información permitió organizar los componentes pedagógicos y comunicativos.

El género narrativo escogido fue el dramatizado: un diálogo entre dos amigos que recuerdan un viaje emprendido por Suramérica, con lo cual el estudiante

adquiere el componente lingüístico y cultural. La narración permite tener una funcionalidad pedagógica y comunicativa. La pedagógica para facilitar la adquisición del contenido gramatical, y la comunicativa para brindar referencias culturales sobre América Latina.

Estrategia pedagógica

La estrategia pedagógica es entendida como el diseño de un plan para facilitar el aprendizaje. En el caso que nos ocupa, el plan para la adquisición y retención de la información fue un proceso de razonamiento deductivo. Por lo tanto, se trabajó a partir de situaciones de utilización que eran los principios o reglas desde las cuales el estudiante podía deducir cuándo utilizar el pretérito y cuándo el copretérito.

Para presentar estas situaciones se crearon dos historias narradas visualmente y por escrito. Cada historia integraba tres situaciones de cada tiempo del pasado. Los eventos de la historia eran parámetros de referencia a partir de los cuales se buscaba facilitar la retención. Lo que le sucede al personaje permitió brindar las explicaciones sobre las reglas de utilización de los tiempos pasados. La repetición de los eventos favorecían la comprensión, por tratarse del aprendizaje de una lengua segunda.

Otro aspecto que facilitó la adquisición y retención de los contenidos fue el trabajo articulado que efectuaba el estudiante con los dos documentos. Mientras que la imagen mantiene la atención, familiariza al estudiante con una práctica comunicativa; la cartilla permite profundizar las informaciones y es un medio para consignar por escrito lo que presentan las imágenes.

En la organización de los contenidos pedagógicos de los dos documentos fue importante que el estudiante tuviera a su disposición ejercicios que le permitieran la transferencia de conocimientos o su aplicación, y verificar la comprensión de las explicaciones dadas en cada unidad. Además, había una evaluación final diseñada de acuerdo al objetivo general del módulo, a partir de la cual el estudiante podía verificar la comprensión de todos los contenidos del módulo.

Para saber si los objetivos de aprendizaje, que orientaron la estructuración del módulo, se lograron fue necesario aplicar una prueba de conocimientos,

El aprendizaje es un evento significativo con la experiencia del estudiante. Por lo tanto, fue necesario identificar cuáles eran las dificultades de aprendizaje que manifestaban los estudiantes para establecer los objetivos del módulo.

elaborada en función de los objetivos de aprendizaje para ser verificados, que se aplicó antes del uso del módulo y después, para evaluar si hubo algún progreso en el aprendizaje.

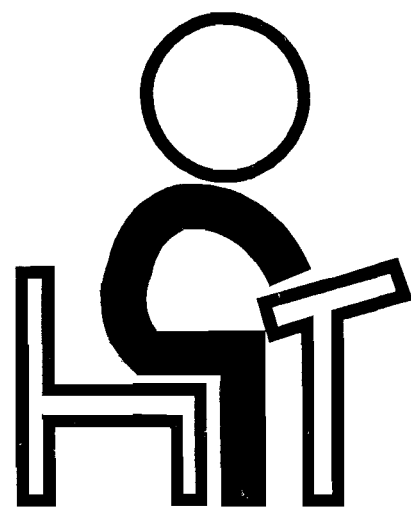
También fue importante hacer una evaluación situacional, a través de un cuestionario, para constatar si se lograron los aspectos pedagógicos. En cuanto a los aspectos comunicativos, se puede evaluar el recurso narrativo escogido, la forma de presentación visual y la estructuración de las historias en relación con la facilitación del aprendizaje (Rodríguez). ●

REFERENCIAS

1. Martón, Ph., (1983), "La Programmation télévisuelle, une première évaluation dans l'enseignement", en *Revue Didasco* (1), Vol.1, Département de Technologie de l'enseignement, Université Laval, Québec.
2. Ausubel, d., (1987), *Cognitive variations in language learning. Principles of language learning and teaching*, Second Édit., Prentice-Hall, Inc., San Francisco State University, 46 p.
3. Gagné, R. M., traduction Brien-Paquin, (1976), *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, Ed. H.R.W. Ltée, Montréal.
4. Rodríguez, Clara, (1995), *Développement d'un module d'enseignement individualisé appliquant la Programmation Télévisuelle*, Département de Technologie de l'enseignement, Université Laval, Québec.

Ecuador: La prensa en la escuela

El proyecto Hoy en la Educación nació en 1982, paralelamente con el diario Hoy de Quito, como un departamento dedicado a tareas de índole educativa, y se constituyó como Fundación en 1990. Actualmente se ha convertido en una alternativa válida para complementar, reforzar y apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación formal, con actividades que se originan en el diario. Las características y componentes de esta experiencia se presentan a continuación.



Amor P. Ho. 134 Ecuador, 12 de junio de 1997

La Fundación Hoy en la Educación tiene como objetivos prioritarios los siguientes:

- Impulsar cualitativamente la educación primaria y media, mediante actividades encaminadas a la capacitación docente, a la elaboración de material didáctico y a la realización de eventos dirigidos al estudiantado.
- Fomentar el uso de la prensa en el aula como material y recurso didáctico alternativo de bajo costo, que promueva el hábito por la lectura, la cultura, la investigación y la comunicación bidireccional.
- Desarrollar proyectos de carácter educativo dirigidos a sectores urbano-marginales, como apoyo a procesos educativos alternativos y/o complementarios.
- Capacitar y actualizar a docentes y alumnos en el proyecto Prensa-Escuela propuesto por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el Ministerio de Educación y el diario Hoy.

LUZ MARINA DE LA TORRE, ecuatoriana. Educadora, directora de la Fundación Hoy en la Educación del diario Hoy de Quito.

Servicios que ofrece

La Fundación mantiene un programa educativo con escuelas y colegios. Actualmente, están afiliados alrededor de 50 establecimientos educativos públicos y privados de Quito, con quienes se realizan importantes proyectos educativos como Prensa-Escuela y Lectura Activa. Este programa comprende:

- Entrega de material didáctico para proporcionar, a los docentes, un recurso ágil y motivador que permita actualizar y vincular oportunamente la realidad nacional e internacional con los contenidos de los textos, planes y programas de estudio ministeriales e institucionales. Este material está constituido por ejemplares de Hoy y, ocasionalmente, por impresos especiales sobre temas que suscitan interés dentro del campo pedagógico, por ejemplo: "Estrategias para introducir la prensa en el aula", "Reflexiones pedagógicas en torno a la educación", "El periodismo", etc. Mensualmente se entregan 15 calendarios con sus respectivas guías didácticas, a cada establecimiento.
- Realización de jornadas pedagógicas para crear espacios en los cuales los

docentes puedan intercambiar experiencias y actualizar conocimientos teóricos y prácticos. Estos encuentros pretenden, además, mejorar el nivel de experiencia educativa (aspectos cognoscitivo, socio-afectivo, psico-pedagógico) y trabajar estrategias para el uso de la prensa como material didáctico.

- Actividades estudiantiles: cine-foros, concursos, visitas y conferencias de periodistas reconocidos, etc. Los materiales recogidos en estos eventos pueden ser publicados en las revistas y páginas especiales que el proyecto publica en el diario *Hoy*.
- Talleres de periodismo a fin de instruir sobre técnicas básicas para la elaboración de material impreso y promocionar las actividades periodísticas en el nivel estudiantil.
- Cine-foro y liderazgo estudiantil. Actividad dirigida a estudiantes secundarios con talleres y seminarios para dirigir a los chicos en diferentes técnicas de liderazgo y crítica de imágenes.
- Visita a las instalaciones del diario para que los estudiantes conozcan el proceso que se sigue para la elaboración de un periódico.

Publicaciones especiales

El proyecto contempla, también, la publicación de suplementos especiales que circulan con *Hoy* y páginas especiales, todos ellos abiertos a la participación de sus públicos específicos.

Para establecer un espacio dedicado al público infantil, la Fundación produjo, hasta marzo de 1997, semanalmente la revista ecológica *La Cometa* para niños comprendidos entre los cinco y doce años. Aborda una temática relacionada con la educación y preservación del medio ambiente, a través de variados segmentos: cartas y dibujos de los lectores, actividades manuales con materiales de desecho, experimentos científicos, tiras cómicas que promueven el cuidado de nuestro entorno y tratan situaciones de la naturaleza para ser investigadas, animales en peligro de extinción, pasatiempos, juegos y concursos, cuentos con actividades para desarrollar el hábito de la lectura.

Jóvenes y Punto es una revista dirigida a un público comprendido entre los



Actividades originadas en los diarios pueden reforzar y apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación formal

15 y 23 años, y busca ser un espacio de expresión de los intereses, necesidades y pensamientos de los jóvenes. Los temas que trata son: música, estudios, sexualidad, actividades para fin de semana, deporte, recreación y turismo.

La página "Hoy en la Educación" reúne una serie de artículos en los que se da a conocer cuáles instituciones, particulares o estatales, están dedicadas a realizar trabajos de investigación, planificación y ejecución de proyectos de educación en el país; actividades de capacitación docente o trabajo con estudiantes que la Fundación está realizando, (generalmente el enfoque, en estos casos, son los conceptos que se tratan de compartir); temas educativos de actualidad procurando que en estos se planteen soluciones concretas: pérdidas de año, educación experimental, el libre ingreso a la universidad, los costos de la educación, los estudios a distancia, institutos de formación docente, educación popular, el paso de la primaria a la secundaria, propuesta de la escuela de diez grados, etc.; actividades relacionadas con la educación (conferencias, mesas redondas, seminarios, etc).

La página "NIÑOS" tiene como objetivo desarrollar el hábito lector a través de la integración familiar. En cada entrega se publica un cuento que tiene al final actividades para realizarlas entre todos los integrantes del núcleo familiar. Además, se detallan los mejores espacios televisivos, pequeñas reseñas de libros, teatro, títeres y novedades infantiles.

A los maestros y maestras

Nadie puede negar que dentro de la sociedad, la comunicación es uno de sus ejes; los mensajes gráficos y audiovisuales son profundamente asimilados por los receptores y el tiempo que un estudiante pasa junto a los medios de comunicación es mayor al tiempo efectivo que transcurre en el aula de clase. Es necesario, pues, servirse de estas circunstancias para vincular los medios a las tareas que refuerzan el desarrollo del hombre que deberá enfrentar el siguiente milenio.

El reto presentado a los docentes es el uso de los medios impresos en el aula de clase, esto permitirá conseguir un triple objetivo: reforzar el hábito de la lectura, base del conocimiento; encaminar al alumno hacia una reflexión crítica de la sociedad, e incorporar la realidad al aula con el fin de construir un puente entre la escuela y la vida.

Por tal razón, el Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador junto con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y varios medios informativos propusieron Prensa-Escuela, proyecto alternativo para que el maestro aproveche como material didáctico un documento de grandes posibilidades, en la imperiosa necesidad de articular elementos innovadores que permitan proyectar la educación hacia los grandes retos del mañana. ●

Brasil: La educomunicación en la ley

La "Educación para la Comunicación" ha pasado de trabajo alternativo a política pública en América Latina; diversas experiencias estatales y privadas lo confirman.

Una de ellas es su incorporación, en 1996, en la legislación brasileña, pero es una inclusión que hay que saber leerla.



Celsoine, Ecuador

A partir de la realización, en los años 80, de los seminarios latinoamericanos sobre educación para la televisión, celebrados bajo el liderazgo del GENECA (Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística) de Chile, de la UCBC (Unión Cristiana Brasileña de Comunicación Social) de Brasil, y La Crujía de Argentina, la expresión "Educación para los medios" (en inglés *Media Literacy* o *Media Education*) pasa a representar -en el contexto de las interrelaciones comunicación/educación- un importante componente en un proceso

más amplio en curso, dirigido a la construcción de ecosistemas de comunicación concebidos a partir del polo y de los intereses de los receptores o usuarios de los productos culturales. Se pasa a hablar, entonces, de una "Educación para la Comunicación".

Tanto en Brasil, como en el conjunto de los países de América Latina, el tema del "análisis crítico de la comunicación" o de la "recepción activa de los medios", especialmente de la televisión, se convierte, para muchos, en una bandera más allá de la experiencia pedagógica de formar el "buen receptor", ajustado y sin traumas provocados por la insinidad de la programación de los medios masivos; lo que se toma en serio -más que el mensaje- es el propio sistema comunica-

tivo, buscando identificar la contribución que la educación pueda ofrecer para fortalecer las luchas en favor de la democratización de todas las formas de comunicación en la sociedad.

A pesar de la conjugación de esfuerzos en torno al tema, nada que signifique unidireccionalidad conceptual o uniformidad de métodos aparece. Al revés: una cierta incertidumbre sobre los procedimientos pasa a caracterizar el trabajo de los "educadores para la comunicación". Por eso, lo que se observa en América Latina, en los últimos años, no es, exactamente, el florecer de centros capacitadores para la lectura de los medios, sino centros o instituciones que han incorporado las bases teóricas que sostenían los proyectos de la educación

ISMAR DE OLIVEIRA SOARES, brasileño. Profesor de la Universidad de Sao Paulo, vicepresidente del World Council for Media Education.

frente a los medios, desarrollando innumerables campos de trabajo en la misma dirección. Es así, por ejemplo, que en muchos de nuestros países, proyectos como "la prensa en la escuela" patrocinados por respetables periódicos se convierten en espacio para una labor de educación crítica para la recepción.

En la Universidad de Sao Paulo, la opción fue crear una revista nacional denominada *Comunicación & Educación*, hoy con diez mil ejemplares por número editado, adoptada como promoción a sus nuevos subscriptores por el más importante periódico de la ciudad, el *O Estado de Sao Paulo*. Un reconocimiento de la legitimidad que el asunto alcanza en la sociedad.

De esta forma, el que fuera alternativo y trabajo de pioneros, en los años 70 y 80, pasa -a pasos largos- a representar una política consentida y hasta oficial de macro-sistemas educativos. Nos referimos, por ejemplo, al programa "Medios de Comunicación y Educación", presente en forma articulada en España y en otros trece países latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela). Los objetivos del programa de la OEI -Organización de Estados Iberoamericanos- no son otros que los establecidos para los proyectos alternativos de los años 80, tales como:

- "Abrir la puerta a una cultura comunicativa en la escuela, que favorezca la aprehensión del conocimiento. De ahí surge la necesidad de que la escuela enseñe al alumno a desarrollar habilidades y destrezas que le permitan enfrentarse al mundo, y que el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje se asuma como un verdadero proceso comunicativo";

- "Privilegiar procesos de investigación, con el uso de los medios en las actividades escolares";

- "Realizar esfuerzos para que alumnos y docentes asuman críticamente los mensajes de medios en el aula, reflexionando y problematizando en torno a la vida cotidiana".

Está en la ley, pero hay que leerlo

En Brasil, el tema de la Educación para la Comunicación se presentó como posible opción en la política oficial del Estado en el momento en que el país

discutía la reforma de la legislación general para la educación. El denominado "Proyecto de la Cámara de los Diputados", elaborado bajo la interferencia y presión de las más importantes instituciones de la sociedad civil y llevada al Senado de la República en 1995, incluía entre sus artículos un dispositivo en el cual se afirmaba la obligatoriedad de la formulación -por parte de los educadores- de criterios para la lectura crítica de los medios de comunicación en la enseñanza fundamental y media.

Además del referido artículo, que reconocía la necesidad de la educación

Tanto en Brasil, como en el conjunto de los países de América Latina, el tema del "análisis crítico de la comunicación" o de la "recepción activa de los medios", especialmente de la televisión, se convierte, para muchos, en una bandera más allá de la experiencia pedagógica de formar el "buen receptor"

para meterse sin restricciones en el campo de la recepción de los mensajes, otros dispositivos de la misma propuesta legal avanzaban en la exigencia de facilitar a todos los estudiantes del país el acceso a las tecnologías de la comunicación.

Pero, el texto de la Cámara de los Diputados no le interesaba al gobierno de Fernando Henrique Cardoso, toda vez que, entre otros principios, proponía que las políticas educacionales pasarán a las manos de un Consejo Nacional de Educación, a quien cabría establecer los planes decenales de educación del país, por encima de las políticas particulares de cada ministro o de cada gobierno.

Otro texto, más simplificado en su contenido y totalmente abierto a la interferencia del gobierno en los asuntos de la educación, fue finalmente aprobado por el conjunto de los congresistas (diputados y senadores), en diciembre de 1996, excluyendo del texto el tema de la "educación para los medios".

Para muchos, tal exclusión fue providencial, toda vez que el país no cuenta, en el presente, con especialistas suficientemente preparados para asumir la tarea. Para otros, el camino se mantiene abierto, ya que la ley finalmente aprobada establece que uno de los objetivos de la educación nacional es "la formación de ciudadanos con autonomía intelectual y pensamiento crítico" (artículo 32, III), en tanto el artículo 33 establece como meta que el educando debe presentar, al final de sus estudios en secundaria: a) "dominio de los principios científicos y tecnológicos que presiden a la producción moderna"; b) "conocimiento de las formas contemporáneas de lenguaje" y c) "dominio de los conocimientos socio-históricos indispensables para el ejercicio de la ciudadanía".

Uno puede preguntarse: ¿no es este, justamente, el ideario de la Educación para la Comunicación en la enseñanza básica y secundaria?, ¿habría necesidad de algo más explícito?

La legislación brasileña necesita encontrar quienes la interpreten con el fin de permitir que el país pueda, en un futuro próximo, o ingresar en proyectos globales como el de la OEI o crear su propio programa de Educación para la Comunicación, siempre que el problema representado por la carencia de especialistas se resuelva. ●

Medios y narrativa finisecular



"A los nueve años ya leía a Kant y Unamuno. Pero, a la vez, me dejaba empapar por la otra cultura, por la guaracha, el merengue, el bolero. Recuerdo que siendo muy pequeña, de cinco o seis años, escuché por primera vez Bésame mucho. Así empezó el flechazo" (Iris Zavala). Con este epígrafe el autor inicia esta reflexión sobre la relación entre la cultura de masas, los medios y la narrativa del Postboom, y enfatiza el hecho de aprovechar el "dulce encanto" de los medios y de la cultura de masas en función de una literatura popular.

Siempre hemos considerado que uno de los equívocos más absurdos que ha cometido buena parte de la crítica literaria latinoamericana y occidental, de las últimas décadas, ha sido el de creer que el intenso acercamiento de los textos del *Postboom*¹ a las expresiones de la cultura de masas y a los medios masivos de comu-

nicación significaba la derrota de la "alta cultura", el adocenamiento de lo ficcional y, por último, el fin de la imaginación.

Boom vs. Postboom

Tal díslate tuvo su origen a finales de los años sesenta, en plena efervescencia de la llamada "nueva novela latinoamericana" de la cual fue subsidiario. De ahí que acostumbremos a identificarlo como el "mito del *Boom*". Su esencia consiste en exacerbar las incuestionables calidades de esa novelística hasta

niveles paranoicos, pues llegan a paralizar nuestra capacidad crítica y la posibilidad de admisión de estéticas alternativas, entre ellas la identificación genuinamente popular. Para sus cultores, *El siglo de las luces*, *La muerte de Artemio Cruz*, *La ciudad y los perros*, *Rayuela*, *Pedro Páramo* y *Cien años de soledad* simbolizan, paradójicamente, el *non plus ultra* de la creación narrativa. Cualquier disidencia era condenada a las sombras si no -cuando era riesgoso ignorarla- aconsejada de seguir trabajan-

EMMANUEL TORNES REYES, cubano. Escritor y crítico literario, investigador y jefe de publicaciones del Instituto de Literatura y Lingüística de La Habana.

do para que algún día no lejano "pudiera llegar". La tercera variante justificaba su presencia señalando que ella era una lógica ramificación o derivación del *Boom*. En fin, se negaba su carta de ciudadanía.

Pero no solo la crítica alimentó este mito. A su crecimiento contribuyeron las principales casas editoras de Occidente y América Latina con sus tiradas planetarias, los docentes universitarios, alborozados hasta el delirio por haber dejado atrás por fin un ejercicio hermenéutico demasiado prolongado y soñoliento; los medios de comunicación con su poderosísima y universalista maquinaria; así como los incontables congresos celebrados en los cuatro puntos cardinales.

No pocos lectores confiesan la incredulidad que las lecturas primigenias de las obras del *Postboom* les han producido, pues desprovistos de un asidero teórico conveniente se inclinan a compararlas con las del *Boom*. Una vez resuelto ese vacío, vuelven deslumbrados del nuevo viaje y armados con una visión más positiva y realista de los logros conseguidos por aquellos autores que Angel Rama bautizó con la frase "los contestatarios del poder"².

Tal confusión, o carencia informativa, también se revela en la bibliografía especializada. Por ejemplo, un estudioso de la novela hispanoamericana como Donald L. Shaw formuló la idea de la inautenticidad del *Postboom* al concepcuarlo como una ramificación o derivación del canon vigente en la década prodigiosa³. De este modo, sitúa al lado de José Donoso, Juan Rulfo y José Lezama Lima, a Augusto Roa Bastos quien, sin lugar a dudas, es una de las figuras cimeras de la novísima praxis escritural. Contrariamente, en el capítulo VI o "Boom junior" reúne a un grupo de reconocidos nombres del infrarrealismo, ligándolos, sin mayores temores, a otros de pendular forcejeo boomista como David Viñas y Jorge Edwards.

Por su parte, Luis Sáinz de Medrano, a pesar de reconocer las ganancias lingüísticas de textos como *La casa de los espíritus*, *Soñé que la nieve ardía*, *El beso de la mujer araña*, *Noticias del imperio* y otras, se afilia a las apreciaciones de Shaw con lo siguiente: "Como ya se ha dicho, hablando de algo parecido, seguramente Scherezada no lograría ha-

cerse perdonar la vida por el sultán contándole algunas de estas novelas"⁴. Huelgan los comentarios.

Finalmente, Gonzalo Celorio recuerda que, durante su visita a la IV Feria Internacional del Libro de Frankfurt (1992), pudo comprobar el estereotipo que se cernía sobre la narrativa más reciente de su país. "Sin duda -nos dice-, los escritores mexicanos de nuestra generación ahí reunidos decepcionamos a un público que nos conocía por nuestros antecesores y que deseaba fervorosamente que en nuestras novelas lloviera durante años, como en Macondo, o los muertos alternaran con los vivos en rencoroso convivio, como en Comala"⁵.

Así, el desconocimiento de las claves estéticas de la flamante poética causó mucho daño para la saludable progresión de la misma. No se asimiló hasta muy

tarde que las relaciones del *Postboom* con la cultura popular y con los *mass media* no era un simple devaneo efectista, sino una estrategia bien pensada y una actitud filosófica consecuente con la legitimación de lo más productivo de la cultura popular.

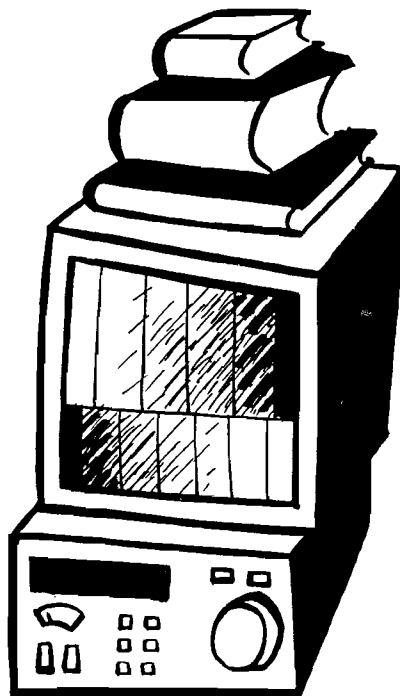
El "dulce encanto" de los medios

Ahora bien, ¿por qué la nueva narrativa irrumpió en un momento en apariencia tan desfavorable?, ¿qué hizo que, a contrapelo del reinado del *Boom* y de la algarabía crítica, un grupo de jóvenes escritores buscaran otros caminos alejándose de los senderos trillados?, ¿qué los condujo a aprehender, con óptica renovadora, los espacios menos convencionales como el cotidianismo y la cultura popular? Esbozemos algunas respuestas.

Creemos, en primera instancia, que cierta responsabilidad cupo a determinados cambios producidos en las esferas políticas, sociales, económicas, filosóficas y culturales de las naciones latinoamericanas, en los llamados países postindustriales y en el seno de los países del este de Europa, en las postrimerías de la década prodigiosa. Piénsese, en las migraciones de alta densidad del campo hacia las principales ciudades de América Latina y la compleja gama de conflictos de toda clase que esto trajo. Analícese, asimismo, el desplazamiento cada vez más acelerado de los sectores medios hacia los sectores populares y su determinante alianza. Estas transformaciones serían conocidas a posteriori como indicios de la mestiza y contumaz postmodernidad hispanoamericana.

La acentuación del arte popular y del color local, el florecimiento y expansión de sus productos y la conciencia de su importancia en la formulación de una identidad cultural que no dé la espalda al mundo, constituye otro de los sucesos iniciados en los sesenta que influyó seriamente en las concepciones de "los contestatarios del poder".

Vino a incidir también, sobre la nueva sensibilidad escritural, el convencimiento de la eficacia de los medios masivos de comunicación y su relevante papel en la vida de las masas. Los hogares más humildes adquirieron radios, televisores y grabadoras, por no decir el video y el compacto. Ya esto no era un problema solo de las capas más acom-



dadas de la sociedad, era la invasión de los medios inundando todos los hogares con su peligroso y "dulce encanto". El reto no se podía esquivar. Había que enfrentarlo con pericia para subvertirlo.

Curiosamente, y este es un rasgo singular del movimiento, quienes configuran el núcleo del *Postboom* (es decir, los nacidos entre 1940 y 1955) han sostenido, o sostienen, un vínculo armonioso y hasta dialécticamente afectivo con los *mass media*, lo cual no es casual. Su infancia, adolescencia y juventud se desplegaron durante el perfeccionamiento de esta empresa. Pero además, todos, o casi todos, han trabajado o aún trabajan en alguna de sus modalidades; son expertos en la técnica, conocen sus lados débiles e igualmente sus infinitas posibilidades. Por consiguiente, no titubearon en introducir esa experiencia en los cuentos y novelas. Resultaba insoslayable recuperar el potencial de lectores que se estaban alejando de la lectura, por diversos motivos, para irse a refugiar en el lecho de la imagen y el sonido.

Aunque no constituyó la única razón, lo cierto es que el uso indiscriminado en las narraciones del *Boom* de procedimientos literarios cada vez más indescifrables por el estilo de la dislocación de la sintaxis de la historia, la mitificación del espacio, el tiempo y los personajes, y la animación huracanada del lenguaje -entre muchos elementos más- terminaron por volver enfadosa su recepción y más tarde, sencillamente, se prescindió de ellas; espacio que pasó a ocupar el medio audiovisual. Así nos lo deja ver el ecuatoriano Raúl Vallejo: "El nuestro parece ser un país donde los escritores escriben y los lectores ven televisión. En el caso de los jóvenes, el problema es serio: la cultura del *videoclip* se ha impuesto como una forma de conocimiento sensible, de mucho interés y dinamismo"⁶.

Fiebre, dicho sea de paso, a la que no escapa ningún pueblo; pues incluso Cuba, que es garante de uno de los índices de lectores más elevados del continente y de una cultura que aún considera la presencia de un nuevo libro como una fiesta del espíritu, sufre en alguna proporción esta pandemia electrónica; afección que, para ser justos, se originó muchas décadas atrás y entre cuyos progenitores se encuentran los empresarios de nuestro país que trans-

El desconocimiento de las claves estéticas de la flamante poética causó daño para la saludable progresión de la misma. No se asimiló, hasta muy tarde, que las relaciones del *Postboom* con la cultura popular y con los *mass media* no era un simple devaneo efectista, sino una estrategia pensada y una actitud filosófica consecuente con la legitimación de lo más productivo de la cultura popular.



Manuel Puig: "se adueña de los signos de atracción del cine norteamericano y latinoamericano de los años 40 y 50"

mitieron en la década de los años 40 la radionovela *El derecho de nacer* de Félix B. Cagnet, maestro y padre del género en Latinoamérica. Este suceso, según cuentan nuestros padres y abuelos, y las estadísticas de la época, alcanzó trascendencia universal al ocupar el primer lugar de audición en el mundo.

Cuento y novela de la cotidianidad

Este dilema encaró la ficción post-boomista. Para ello respondió con la misma "técnica" de los medios a fin de captar al lector. Ya en posesión de él, le fue revelando capas más profundas de sentidos que lo comprometían con una reflexión más fructífera de los conflictos de su tiempo, de sus problemas cotidianos y de la necesidad de impedir que el ser humano perdiera su facultad de soñar. Este proceso ha ido dando resultados positivos según lo confirma el rápido agotamiento de los libros infrarrealistas. Debemos agregar que dicho logro ha estado acompañado de una magnificencia literaria muy sólida y enfocada desde una perspectiva popular, rasgo este que impulsó a François Perus a plantear que tal matiz era uno de los aportes más importantes que el cuento y la novela de la cotidianidad estaban brindando a la literatura latinoamericana de nuestro siglo y a las letras mundiales.

Manuel Puig fue el pionero de este tercer gran momento de la novela hispanoamericana, a fines de los años 60. Advirtió por ese tiempo la incapacidad de la obra literaria de continuar desempeñando el papel modernista de texto único, irreplicable y autosuficiente. En un universo vital, cruzado en todas direcciones por canales informativos, era irreal continuar con la estética del deslumbramiento y la trascendencia. Con él, la novela se transformó en una red difusora de señales inteligentes, en un concierto de voces privativamente populares y en una parodia democratizadora del espacio textual. De esta manera, la novela se transfiguró en un intertexto o magnitud artística "vecinera", como diría Lezama Lima. Por cierto, el novelista cubano percibió también temprano esta precipitación al señalar, por los mismos años en que Puig publicó sus primeros libros, que "desgraciadamente no podemos ser infinitamente novedosos y sucesivos, pero sí desconcertar un poco al lector. En realidad las mejores lecturas son las que

se hacen con infinitas interpolaciones”.

En *La traición de Rita Haywort* (1968) y *Boquitas Pintadas* (1969), óperas primas de su arte novelístico, Manuel Puig se adueña de los signos de atracción del cine norteamericano de estrellas y del latinoamericano de los años cuarenta y cincuenta. Este préstamo busca la comunicación inmediata con el receptor por medio de una serie de indicios intertextuales (nombres de actores famosos, títulos de películas, adopción de ideas, situaciones y conflictos, etc.) instalados productivamente en la diégesis novelesca. El encuadre de las escenas descritas, la aparente transparencia de los episodios y la secuencia orgánica de la acción -factores todos propiciadores de una descodificación refrescante e inmediata- son similarmente influjos racionales de la dramaturgia cinematográfica y radial tomados en préstamo por el fabulador rioplatense.

Con respecto al lenguaje, se puede aducir otro tanto. Puig lo transparenta calzándolo con los giros y expresiones propios de la oralidad de referencia popular. Sus inflexiones, léxico y efectismo metafórico denuncian el calco *demodé* de las narraciones fílmicas, del folletín rosa y del libreto radiofónico. Recordemos que todas esas intertextualidades paródicas (detalle básico de la poética de la transgresión) se elevan a escalas literarias de primer rango, idóneas para generar, como lo hacen, una verdadera tormenta de sentidos contestatarios. Es la viva transformación del espacio semiótico, tal como lo preludiara Julia Kristeva.

Siguiendo esa carnavalización, el narrador de *Boquitas Pintadas*, por ejemplo, se va metamorfoseando léxica y expresivamente en la entrega décimotercera (nótese en lo estructural también el



juego folletinesco), en un locutor de textos melodramáticos. Así, echa mano sin pudor a lugares comunes distintivos de esa función literaria. Veámos: "Al encontrarse las dos en la cocina (es decir Nené y Mabel) no pudieron evitar la irrupción de los recuerdos". Más adelante añade: "Nené encendió la radio, Mabel la observó ya no a través del velo de su sombrero sino a través del velo de las apariencias logró ver el corazón de Nené".

Este travestismo cómplice del lenguaje y del narrador alcanza su coronación cuando se filtra en el flujo diegético un pasaje de la radionovela *El capitán herido*, intertextualización que complejiza soterradamente la urdimbre literaria y conceptual de esta hermosa ficción.

Manuel Puig reafirmó su total compromiso con la cultura de masas y los medios al diversificar aún más el espectro polifónico con intertextos musicales procedentes de géneros rítmicos muy queridos por los grandes sectores populares argentinos y latinoamericanos, entre ellos el tango y el bolero, modalidades cancionísticas que años después fijarán sobremanera la voluntad identitaria de esta literatura. No por gus-

to *Boquitas Pintadas* es cruzada, desde su pórtico paratextual hasta sus últimas páginas, por citas tomadas de excelentes tangos y boleros como *Cuesta abajo* y *Volver* de Alfredo Le Pera, *Solamente una vez* de Agustín Lara y *Nosotros* de Pedrito Junco. Todos estos textos producen una rica interacción paródica entre lo que cuentan sus letras y lo que va sucediendo en la novela de Puig. El placer por este trabajo lo confiesan los mismos personajes. Nené dice que le gustan los boleros y Mabel la justifica explicando que ello es lógico "porque los boleros decían muchas verdades"¹⁰.

Por similar camino transitó su compatriota Mempo Giardinelli. En su novela *Luna caliente* -Premio Nacional de Novela de México, en 1983- Giardinelli exhibe sus simpatías por la novela policial. Esta deliciosa historia de amor, pasiones eróticas, crimen y arcaica tragedia social acuña en sus entrañas las ganancias de la buena ficción detectivesca, a saber: el gusto por la anécdota y lo argumental; la búsqueda de la frase breve y precisa; el encuadre sin zonas acusadas; la metafóricación no rebuscada; el tono poético adánico; el diseño de climas; los finales en tono de expectativa; sencillez estructural del relato; gran dinamismo de las acciones; uso insistente del diálogo; endurecimiento o carestía de los sentimientos de los personajes, y otros tantos rasgos más.

La novela, reverenciada por Juan Rulfo -a cuyo estilo lingüístico y ética vital debe no poco- es un sólido paradigma de la ficción neopolicial contemporánea, pues en ella no solo se pulveriza el mito de la novela rosa y la imparcialidad del consabido género detectivesco, sino también porque de sus parcelas más recónditas va aflorando la tragedia que sufrió el pueblo argentino tras el cuartelazo de 1976.

Finalmente, menciono la relevante labor literaria de la mexicana Laura Esquivel. Su mundialmente famosa novela *Como agua para chocolate* inscribió entre sus aciertos el haber abrevado en las fuentes de la cultura culinaria popular del México pre y posthispánico. Esquivel, trabajando hasta la hiperbolización intertextual la cuestión alimentaria (estructura el relato con recetas de cocina de deliciosos platos de su país) y con una ejemplar estrategia metatextual, consigue entregarnos una de las historias más hermosas y dramáticas de la novelística mexicana de este siglo.

La acertada manipulación de los recursos de los medios y del acervo cultural facilitan una prospección profunda y un ataque muy sabio a los estereotipos de la ficción rosa, al machismo y a los obsoletos tabúes que de algún modo aún gravitan sobre la vida del mexicano de hoy. Pero por si fuera poco, de su diégesis emerge otra lectura contestataria: la desmitificación del discurso histo-

riográfico burgués referente a la Revolución de 1910 y su debate en la realidad contemporánea. Con ello, crece el relato inconmensurablemente ante los ojos atónitos de un lector que creyó ver en estas amenas páginas un conflicto amoroso más. Y con toda seguridad lo agradece, pues siente que al fin le están hablando de sus cosas grandes y pequeñas como él las siente, las vive y las analiza. He ahí la gran proeza de la narrativa latinoamericana de fin de siglo: haber sabido aprovechar el "dulce encanto" de los medios y de la cultura de masas en función de una literatura genuinamente popular. ❁

NOTAS

1. Nos referimos aquí solo a la narrativa de este nombre en su acepción específica; es decir, a la producción de los autores que Angel Rama llamó "los contestatarios del poder". No tratamos, por tanto, otras modalidades -salvo referencialmente- que integran el rico espectro ficcional del continente. Esta tendencia, como hemos dicho en nuestro libro

¿Qué es el Postboom? (La Habana: Letras Cubanas, 1966), tiene su nacimiento a finales de la década del sesenta y su plenitud en las del ochenta y noventa.

2. Cf. el prólogo de Angel Rama: "Los contestatarios del poder" en su antología *Novísimos narradores hispanoamericanos en marcha*, México: Marcha Editores, 1981, pp. 9-48.
3. Cf. Donald L. Shaw, *Nueva narrativa hispanoamericana*, Madrid, Ediciones Cátedra, cuarta edición, 1988.
4. Luis Sainz de Medrano, *Historia de la literatura hispanoamericana*, Madrid, Taurus, 1989, p. 342.
5. Gonzalo Celorio, "De regreso del regreso", en *La Gaceta de Cuba*, La Habana, ene-feb., 1993, p.8.
6. Raúl Vallejo, *Una gota de inspiración, toneladas de transpiración (Antología del nuevo cuento ecuatoriano)*, Quito, Libresa, 1990, p. 9.
7. José Lezama Lima, "Entrevista", en Pedro Simón, *Recopilación de textos sobre JLL*, La Habana, Casa de las Américas, 1970.
8. Manuel Puig, *Boquitas Pintadas*, Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1973, p. 197.
9. Idem p. 201.
10. *Ibidem*.



Piercing Social Analysis

Some behaviors scream. But what do people hear? How do they judge? What's real? In other words, how do stereotypes and language skills affect perceptions of intelligence, social class and behavior? We make snap judgements all the time. But, if you're looking for penetrating insights about everyday life, individuals and societies large and small around the globe, there are two places to start.

Sociological Abstracts (SA) and Social Planning/Policy & Development Abstracts (SOPODA)

Our data are drawn from more than 2,000 serials from 35 countries, along with books, conference papers, book and other media reviews and dissertations.

You'll find the piercing social analysis that gets beneath the fashion and under the skin

sociological abstracts P.O. Box 22206 San Diego, CA 92192-0206
619/695-8803 Fax: 695-0416
 Internet: socio@cerfnet.com
 User Assistance: 800/752-3945

The SA family of services: Sociological Abstracts (SA) • Social Planning/Policy & Development Abstracts (SOPODA) • SocioInfo (SA and SOPODA on CD-ROM) • Products are available in print, online from Knight Ridder, DIALOG, OCLC, and Comd on CD-ROM from Starfighter, EBSCO and Comd on magnetic tape via SAI direct. Document delivery available via SOCIOLOGY Express 800/313-9926 415/259-3013 Fax 415/259-5058 email: socio@esscodoc.com

● artesanal



● abierta

FM 88.7 MHz
LA TRIBU

● caliente

un atentado cultural en los '90

FM LA TRIBU • 88.7 MHz
Lambaré 873 (1185) Buenos Aires
Argentina • Tel/Fax: (54-1) 865-7554

Lengua y libro en la cibercultura

"Se llevaron el oro y nos dejaron las palabras", decía Neruda, esas palabras que fueron moldeadas por la siembra, entre los latigazos o entre los rezos. Entonces, América le devolvió a España un habla diferente, mestizada, enriquecida. Y por ella pudo ser original, único, el canto de los más altos: Darío, Huidobro, Neruda, Pellicer, Borges, Paz, Gelman... y, más enteramente, César Vallejo. Pero, ¿qué pasa con la literatura y el libro?, ¿qué efectos y cómo se relacionan con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación?



Eskeletra No. 4, Ecuador

En el prólogo a su *Gramática Castellana*, Antonio de Nebrija señala, con irreversible mentalidad de conquistador, que a los pueblos bárbaros y a las naciones de lenguas extrañas que España va a someter, habrá que imponer unas leyes y una lengua. Y añade: "Siempre la lengua fue compañera del imperio".

La visión de Nebrija es profética: España va a ser la primera potencia que cruza el mar con el afán expreso de conquistar, o sea de establecer, "en las naciones de lenguas extrañas", su cultura.

JORGE ENRIQUE ADOUM, ecuatoriano. Poeta, narrador y ensayista. Esta ponencia fue presentada en el Primer Congreso Internacional de la Lengua Española (Zacatecas, México, 5-11 de abril de 1997)

A ello suelen contribuir, con diversa eficacia, los ejércitos, pero estos necesitan imponer ciertas manifestaciones "espirituales" llevadas con las armas, comenzando por la lengua, a los vencidos para que estos acepten lo que en términos contemporáneos llamaríamos la ocupación.

Contra lo que se ha afirmado, Colón conoce la diversidad de las lenguas -él mismo habla el genovés, ha leído en italiano a Marco Polo, vivió y se casó en Portugal donde se dice que estudió cartografía, descubrió a Ptolomeo y leyó el *Imago Mundi* del francés Pierre d'Ailly- pero no parece acordar la misma categoría al habla de los nativos. Para él, enseñarles el castellano supone, naturalmente, "enseñarles a hablar". Más que una cuestión lingüística es "la cuestión

del otro": reconocer que los indígenas "hablan" habría significado atribuirles, de golpe, una categoría humana, y sabido es que debieron pasar cuarenta y cinco años para que un Concilio decidiese que los indios eran **personas**, que tenían alma y razón, con lo cual, por primera vez en la historia de la conquista se consideró, solo teóricamente, desde luego, que matar a un indio podía ser un crimen.

La lengua: símbolo de poder

La lengua propia, además, otorga categoría al interlocutor, para lo cual quien habla debe elevarlo, así sea por un momento, a su mismo nivel: ¿no es un gesto de superioridad de Hernán Cortés llamar Marina a una indígena mexicana, amante suya y mediadora entre él y Moctezuma? Y a un pobre indio chismo-

so, llevado desde Panamá al Perú como intérprete de Pizarro y Almagro, le pondrán de nombre Felipillo: así comenzará el lento pero seguro proceso de cambio de identidad.

Por lo demás, la lengua, sin intermediarios ni traductores, es el vehículo más eficaz para la transmisión de una cultura. Todo cuanto el descubridor-conquistador quiere enseñar, aprender también, imponer y exigir para gobernar, debe pasar por su lengua hasta el punto de que esta llega a constituir el símbolo del poder del Imperio: el "señor" no se rebaja a aprender la lengua de sus vasallos.

El habla española que llega inicialmente a América es la de los campesinos y hombres de mar y la de los eclesiásticos; cerca de medio siglo tardará en venir la de los aristócratas. Las lenguas europeas que vienen a América tienen, además, escritura, con lo cual se distancia, casi hasta desaparecer, el interlocutor, haciendo imposible la respuesta inmediata. Y confiere dignidad a la lengua y a quien la aprende: de ahí que -a diferencia de las artes que, por no atentar a esa suerte de "indignidad social" que entraña el trabajo manual, recu-

re a la habilidad de los artesanos indígenas- la lectura y escritura sea entonces privilegio de una casta intelectual, en cuyas manos estarán el poder político, económico -la explotación, en régimen de esclavitud o servidumbre, de tierras, mitas y obrajes- y el poder cultural ejercido, también inicialmente, por las instituciones religiosas. Sin embargo, Gerónimo López escribe, en su carta a Carlos V, "La doctrina fue bueno que la sepan; pero el leer y escribir muy dañoso como el diablo".

En cuanto a la escritura... *En la tragedia del fin de Atahualpa*, drama en quechua traducido por Jesús Lara, el sumo sacerdote describe a su soberano la escritura del mensaje enviado por Almagro: "Vista de este costado/ es un hervidero de hormigas./ La miro de este otro costado/ y se me antojan las huellas que dejan/ las patas de los pájaros/ en las lodosas orillas del río./ Vista así se parece a las tarukas/ puestas con la cabeza abajo/ y las patas arriba/ y si solo así la miramos/ es semejante a llamas cabizbajas/ y cuernos de taruka./ quién comprender esto pudiera". Se me ocurre que es esa, y no el hecho de que no sonara al agitarla junto a su oído, la razón por la que Atahualpa, en la Plaza de Cajamarca, encontró que la Biblia estaba vacía'.

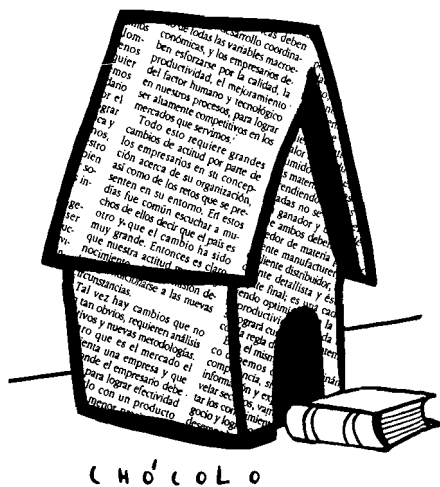
Parece históricamente inevitable que América fuera conquistada, si no por España y Portugal, por cualquiera otra cultura europea: ningún continente "periférico" se libró de ello. Y parece culturalmente imposible que hubiéramos podido tener un desarrollo cultural endógeno, solitario, aislado, mirándonos a nosotros mismos, imaginar lo cual no ha sido hasta hoy sino un gratuito e inútil juego del intelecto. Pero con cualquier lengua procedente de Europa, puesto que todas tienen escritura, hubiéramos llegado también, tarde o temprano, como con el castellano, a las grandes religiones, filosofías, civilizaciones, obras literarias: la historia de la cultura, en una palabra. Cualquier otro idioma hubiera servido también -yo me alegro de que fuera el español- para que nos comunicáramos entre nosotros mismos: porque, siendo la historia como ha sido, no han aparecido aún los intérpretes y traductores de una lengua indígena a otra. Y -porque no conocemos las lenguas aborígenes, puesto que, aunque seamos pluriculturales, con excepción del Para-

En Nuestra América conocimos el *Popol Vuh*, *El Libro de los Libros de Chilam Balam*, la filosofía náhuatl, la poesía quechua..., aunque hayan perdido, evidentemente, en el camino de la traducción, la fuerza imaginativa y el hechizo sonoro de las lenguas originarias.

guay ni siquiera somos bilingües- dondequiera que nos encontremos en Nuestra América, en castellano conocimos el *Popol Vuh*, *El Libro de los Libros de Chilam Balam*, los Cantos de Huexotzingo, el *Rabinal Achí*, los *Anales de los Cakchiqueles*, la filosofía náhuatl, la poesía quechua..., aunque hayan perdido, evidentemente, en el camino de la traducción, la fuerza imaginativa y el hechizo sonoro de las lenguas originarias.

Un habla mestizada, enriquecida

"Se llevaron el oro y nos dejaron las palabras", decía Neruda. Oponiendo a la hermosa ambigüedad de la poesía la precisión tozuda de la realidad, quiero entender que nos dejaron las lenguas, que no pudieron llevarse y que, reducidas por un genocidio duradero de sus creadores y herederos, sobreviven hasta hoy, enteramente ajenas al exterminio lingüístico con que las amenaza la tecnología: parece que, por lo menos en algunos siglos, no habrá textos de física nuclear en aymara, ni computadoras en araucano, ni informes de viajes espaciales en guaraní.





Monica Burgos, Perú

Aunque seamos pluriculturales, la mayoría en América Latina, con excepción de Paraguay, ni siquiera somos bilingües

Se llevaron nuestro oro pero nos dejaron, como en trueque, sus palabras. O sea su lengua, batida por los pueblos ibéricos, purificada por los poetas -Garcilaso, San Juan de la Cruz, Góngora, Lope, Quevedo, Calderón...- y, no por azar, precisamente en los primeros años de esa Conquista que hizo posible, al otro lado del mar, el Siglo de Oro. A este respecto, Roberto Fernández Retamar ha escrito: "Bien: ¿pero se recuerda suficientemente que el oro de esos siglos era el oro americano, el oro que los aborígenes de este continente tuvieron que extraer, en condiciones espantosas, para entregar a sus amos europeos? ¿Acaso sin la llegada de los europeos a nuestras tierras existirían las hermosas obras que la cultura occidental ha engendrado? [...] Y una de las conclusiones de este hecho palmario es que nosotros, los latinoamericanos y caribeños, tenemos el pleno derecho de reclamar como nuestras esas obras por las que nuestros antepasados pagaron tan alto precio. Decir que, a su vez, ellas nos 'influyen' no es decir gran cosa. Aquella es también nuestra cultura."². De ahí que esa lengua nos pertenezca, porque nos fue dada a cambio de cuanto dimos. De ahí, también, que las más bellas creaciones de la lengua española sean en cierto modo nuestras.

Más, por una jugada de la dialéctica, el habla dominante fue martillada y moldeada aquí, en las siembras y en la almohada, entre dos latigazos o entre dos rezos. A diferencia de lo que ocurre con el proceso, a veces empobrecedor, de la aculturación, y con el otro, no siempre terminado, del sincretismo religioso, América le devolvió a España un habla diferente, mestizada, enriquecida por todos los aportes que fueron a parar en su cauce. Y en literatura se produce un doble descubrimiento simultáneo: el de un mundo en donde para el poeta, como para el descubridor de países, todo estaba por nombrar, y para el novelista todo estaba por contar. Y tuvo orgullo de esa lengua suya, porque por ella pudo ser original, único, el canto de los más altos: Darío, Huidobro, Neruda, Pellicer, Borges, Paz, Gelman... Ellos encarnan, y más enteramente César Vallejo, un acto de contraconquista y exaltación de la total integración humana: reafirmación y alabanza, étnica y literaria, de lo que fuimos y vamos dejando de ser: un «pequeño género humano» en «un mundo aparte», como lo vio ese otro prototipo de América: Bolívar, el Libertador.

A diferencia de los poetas, los narradores del primer realismo americano "guardaban las distancias", dejando constancia de que el autor sabía "escri-

bir bien" el español de España mientras sus personajes "hablaban mal" el español de Iberoamérica. Y, como para reparar el daño introducido por ellos en su obra, ofrecían largos "vocabularios" en los que se daba, pensando probablemente en el lector extranjero, la definición de los localismos empleados. Y así -mucho tiempo después de que la palabra aborigen "huracán" fuera la primera que entró en todas las lenguas europeas, y "canoa" en la española- esos términos habían ido ensanchando y renovando, enriqueciendo y refrescando el español de ambos lados del Atlántico, hasta el Pacífico. Y cuando la acción de la novela se traslada a la ciudad y hace del entorno urbano su tema y hasta su protagonista, los escritores asumen el habla de sus personajes, "escriben como hablan", en cubano, uruguayo, mexicano, argentino, chileno, paraguayo, aprovechando para la literatura la enriquecida lengua iberoamericana y contribuyendo a crearla. A más de constituir en el mundo contemporáneo una de las literaturas más frescas y vigorosas, cabe recordar el hecho insólito de haber dado, desde los años 40, un Premio Nobel en cada decenio, con excepción del de 1950: Gabriela Mistral, Miguel Ángel Asturias, Pablo Neruda, Gabriel García Márquez y Octavio Paz.

El libro y las nuevas tecnologías

Pese a lo que de hermoso nos dejó la historia y a los placeres que el espíritu nos proporciona todavía, sociólogos, humanistas y futurólogos vaticinan la muerte del libro a manos de las nuevas tecnologías de comunicación de nuestra época. Ese espanto es igual al que ha experimentado cada una de las sociedades que se ha visto confrontada con las invenciones técnicas que comprometían la supervivencia de algunas manifestaciones culturales, sin pensar, al comienzo, que se trataba de formas movibles de una cultura que se veía crecer a sí misma.

Cuando se inventó el gramófono (el lema «La voz de su amo», con el perro junto al aparato, impuso una marca pese a ser despectivo), ¿no se temió acaso, equivocadamente, que esa invención provocaría el cierre de las salas de con-

Pero, en la realidad, desde que existe ese “séptimo arte” asistimos a una renovación teatral, precisamente gracias, en parte, a una técnica tomada en préstamo a la cinematografía, que supieron aprovechar los dramaturgos, a partir de Bertolt Brecht.

ciertos, puesto que las multitudes podían escucharlos por todas partes y con mayor comodidad sin necesidad de acudir a ellas?

Cuando el cine comenzó a convocar asambleas casi rituales ¿no se creyó que desaparecería el teatro, que antes había monopolizado, con la religión, aquellas características? Pero, en la realidad, desde que existe ese “séptimo arte” asistimos a una renovación teatral, precisamente gracias, en parte, a una técnica tomada en préstamo a la cinematografía, que supieron aprovechar los dramaturgos, a partir de Bertolt Brecht. La utilizó, también, con éxito la literatura, particularmente la norteamericana, desde las novelas de John Dos Passos, que precedió a la narrativa contemporánea de América Latina, muy especialmente la de Manuel Puig en la que es, a más de técnica, sujeto. Y, gracias al cine, gran número de novelas, independientemente de su valor literario, se han convertido en *best-sellers* mundiales o regionales, aunque a veces solo temporalmente, por haber servido de base a películas de éxito o a series televisivas. La lista va desde las diversas versiones de *Anna Karenina* y *Los tres mosqueteros*, pasa por *El proceso*, *El doctor Zhivago*, *Los desnudos y los muertos*, y registra, entre las tiradas de importancia más recientes, *Raíces* y *Como agua para el chocolate*. (No cito, por obvias, las numerosas variantes de las obras de los trágicos griegos y de Shakespeare que sigue siendo, aún hoy día, uno de los guionistas de más éxito.)

En cuanto a la radio -que todavía mantiene su presencia en los hogares humildes de América Latina, particularmente en la cocina-, al comienzo se contentó con la adaptación de textos literarios y terminó por dar a luz un género particular en el que destacó, de modo excepcional y hasta ahora único, Dylan Thomas. Único, porque los autores de radionovelas actuales están más cerca de la subliteratura de Corín Tellado que de la poesía del escritor inglés.

Se creyó que la televisión desplazaría al cine, pero, frente a la disminución relativa de la producción de películas, el incremento brutal del número de aparatos televisivos en el mundo ha aumentado su audiencia y ha inducido a la fabricación y consumo de vídeos que, pese a todas las diferencias técnicas, si-

guen siendo cinematografía, a menudo basada en obras literarias, con excepción de las que imponen la emperatriz de la cursilería, Delia Fiallo, y sus discípulos.

Las cintas magnéticas y, luego, los casetes, han constituido el material de base de obras literarias diversas, se trate de las de Oscar Lewis, sobre la “cultura de la pobreza”, de la novela *A sangre fría*, de Truman Capote, del reportaje novelado, *Oswald*, de Norman Mailer, o del reportaje social, como el *Cimarrón* de Miguel Barnet. (Fue demasiado optimismo esperar que con la electrónica la poesía volvería a ser lo que fue inicialmente: canto, que la imprenta convirtió en texto, hasta el punto de que Mallarmé, considerándolo una aberración, se vio obligado a representar los silencios con espacios en blanco y las inflexiones de la voz, hasta el grito, con recursos tipográficos. A este respecto, Paul Eluard recordaba: si uno pregunta a un campesino griego qué es un poeta, dirá: “Ese que canta”, mientras que en Occidente -en la América española, digo yo-, el interrogado, campesino o urbano, intuitivo o culto responderá: “Uno que escribe versos”).

Si hoy inquieta el porvenir del libro es porque el cine, la radio, la televisión, los periódicos y las revistas, incluso las de historietas ilustradas, que transforman la cultura en *entertainment*, ocupan de preferencia el tiempo libre. Pero siempre hubo en la sociedad, según las clases sociales, los lugares y las épocas, distracciones múltiples: deportes, cuentos en torno al hogar, visitas, juegos de cartas y de azar, frecuentación de clubes..., parcialmente desplazados o disminuidos por los nuevos aparatos y sistemas electrónicos. En compensación, los medios de comunicación modernos favorecen la difusión del libro y, con él, la persistencia de la lengua, bastante maltratada por aquellos. Se diría que corresponde al libro hacer realidad la norma de la Real Academia Española, ya que es la literatura la que “Limpia, fija y da esplendor” a la lengua, enriqueciéndola, además, y evitando deformaciones bastardas a las que conduce, tras el imperialismo del cine, el de sus generalmente pobres y serviles traductores al español: basten, como ejemplo, esas manchas que crean en nuestras pantallas “bastardo” por infeliz o desgraciado, “sortario” por afortu-

nado, o el mexicanismo "no tiene caso" por es inútil...

Esa tecnología, cuya utilidad práctica no podría ponderar, viene atentando no solo contra la forma de las palabras sino de su contenido e ideología. Francisco Proaño Arandi ha denunciado que el idioma sufre ahora otro acoso, ya no en Norteamérica sino en la propia España y en América Latina. "El enemigo imperial latente en el inglés contraataca y la tecnología es su arma. El programa informático *Windows 95*, que se acompaña con el procesador de textos *Microsoft word*, parecería concebido por los pragmáticos arrieros de la venta de Maritornes para atacar en su propio cubil a Don Quijote, es decir, a su esencia, nuestro idioma". La computadora -que, innegablemente, ha reactualizado la primacía del texto sobre la imagen, ha reinventado prácticamente la escritura y ha comenzado a revolucionar la pintura- es para Proaño, junto con el diccionario electrónico de sinónimos castellanos del *Microsoft word*, que consultan ahora millones de personas, en especial estudiantes, "nada más que artefactos 'idiotas' que solo responden a las intenciones de sus creadores. Tal como ha sido concebido se trata de una daga en el corazón del español, una daga además con una carga ideológica inocultable. Incluye cosas como estas: 'Mestizo: bastardo', 'Blanco: cándido, inmaculado', 'Occidental: europeo, ario, blanco, civilizado y culto', 'Oriental: asiático, amarillo

y chino', 'Indígena: salvaje, bárbaro, caníbal, antropófago...'"³

Resulta difícil imaginar semejantes deformaciones en un diccionario impreso o en un libro cualquiera: serían, en tal caso, lógica y humanamente aberrantes, hasta el punto de que ningún lector, con cierto índice de sensatez, podría evitar arrojar lejos el volumen, denunciar públicamente a su autor y entregarlo a las autoridades de sanidad mental. Puesto que, afortunadamente, no tenemos, ni queremos tener, como en *Fahrenheit 541* y los regímenes fascistas, autoridades de salud literaria... ●

NOTAS

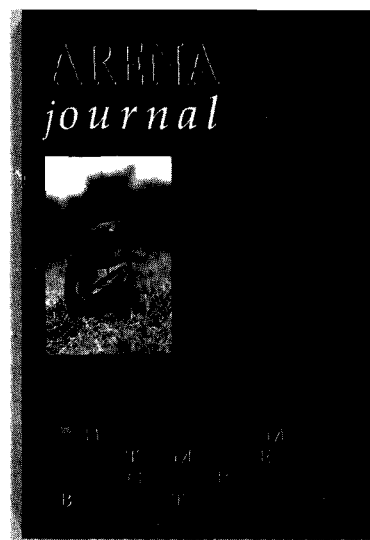
1. Véase Adoum, Jorge E., "Lenguaje y dominación", en *Coloquio Nacional "500 años de América, ¿un problema de identidad?"*, Ambato, Ecuador, Casa de Montalvo, tomo 1, 1992, pp. 11-38.
2. Fernández Retamar, Roberto: "América, descubrimientos, diálogos", en *Nuestra América contra el V Centenario*, Tafalla, Navarra, 1989, pp. 94-95.
3. En el Congreso de Zacatecas me enteré de que el autor de semejante diccionario había "pedido perdón" a España y México, lo que hace suponer que habrá hecho o hará las debidas rectificaciones. Y quienes, entre los asistentes, lo perdonaron adujeron que la lista de sinónimos había sido tomada de diccionarios ya existentes. Sin embargo, ni el *Diccionario Ideológico*, de Julio Casares, ni el *Diccionario de Sinónimos y Antónimos*, de Sáinz de Robles, que tengo a mano, indican como "ideas afines" a "indio", tales despropósitos.



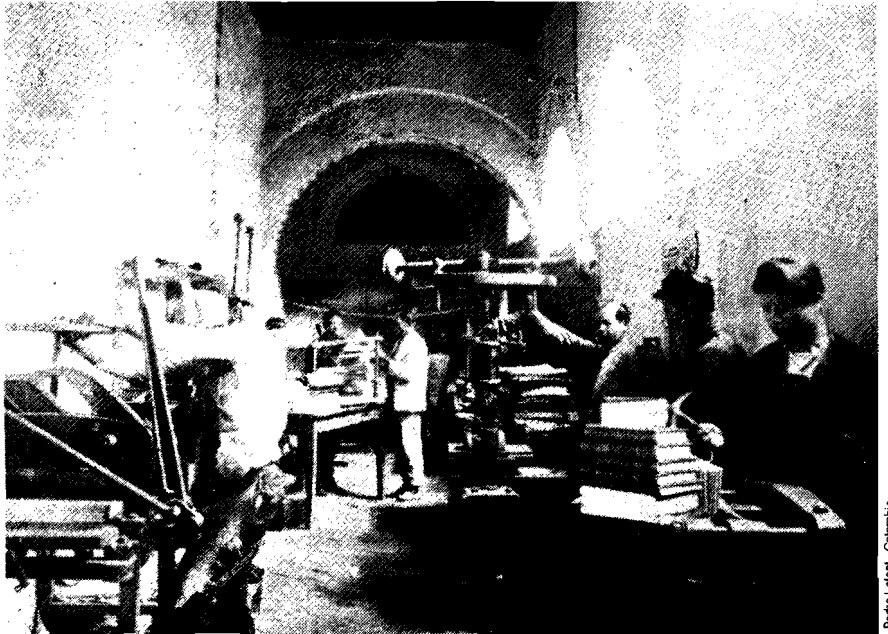
Uno de los cantos poéticos más altos de Nuestra América

ARENA journal

PO Box 18 - North Carlton -
Australia 30 54
Telephone: 61-3-4160232
Fax: 61-3-4151303



La palabra para siempre



Piero Lafont, Colombia

La postmodernidad significa un conflicto con la letra impresa. La palabra electrónica nos da la posibilidad de responder, modificar, ordenar, comunicarse, en el acto mismo de la escritura y de la lectura. La palabra impresa nunca tuvo ese poder que está siendo transferido a la imagen. ¿Asistimos a un avance o retroceso? ¿Se podría pensar que se avecina un descalabro educativo en nuestros países? ¿El libro impreso será reemplazado por una pantalla portátil de cuarzo líquido?

Al acercarse la vuelta del milenio enfrentamos una transformación cultural de vastas proporciones, quizás solo comparable a la que se produjo con la invención de la imprenta, en 1445. Aquella fue una revolución múltiple: para el conocimiento humano y para las comunicaciones, en primer lugar. Las puertas de la cultura de lo que hoy llamamos *mass media* quedaron abiertas desde entonces, y fue posible que en el siglo XV los libros de caballería pasaran a ser *best-sellers* de gran tiraje y popularidad, y que los pajes leyeran las novelas en las antecámaras de los caballeros, como recuerda Cervantes en la segunda parte de *El Quijote*. Solamente que ahora, más de cinco siglos después, la revolución gira alrededor de la imagen y no de la palabra.

La letra impresa ha sido, hasta hoy, la sustancia de la escritura y la postmodernidad significa un conflicto con la letra impresa. La industria electrónica multimedia de comunicación tiende a desarrollarse de manera cada vez más

acelerada, y a crear un universo paralelo, donde el texto tendrá un papel menos preponderante. La cibernética asume ya en las pantallas de los monitores, lo que fueron los oficios tradicionales de la letra impresa: transmisión de conocimientos, información y recreación. Y asume esos oficios a través de la imagen.

Como en los viejos tiempos de Pitágoras, la esencia del universo, y por tanto del conocimiento, ha vuelto a ser el número, y no la letra. Es el número el que aparece otra vez como principio y esencia de las cosas, rigiendo la armonía del mundo. Y es el número el que crea las imágenes. Desde el número, un simple par de números binarios, la cibernética parte hacia la elaboración de todos sus infinitos códigos que se transforman en palabras, pero cada vez más en imágenes, sustitutos de la palabra. Se trata de una presencia invisible e inmaterial. Una corte de laboriosas deidades ocultas que reinan desde la oscuridad de sus celdas, los pequeños chips que todo lo mueven y dominan y que un día serán biológicos, sustituidos por bacterias que almacenarán los lenguajes binarios.

SERGIO RAMIREZ, nicaragüense. Escritor y político.

CD: COARCU

La palabra, para tener poder, dependió siempre de los instrumentos mecánicos de reproducción. A través de los siglos, hasta la aparición del cine, la imagen nunca tuvo ese poder independiente, ni siquiera con la invención de la fotografía. La imagen impresa fue desde el principio una modesta compañía en los libros, con los libros, en las guardas y letras capitulares, en las xilografías y los grabados, y solo logró cobrar su propia importancia entrado el siglo XIX con las revistas ilustradas, pero siempre de mano de la letra.

De las galeradas húmedas al CD-ROM

No existe nadie del oficio de la lectura que no se haya fascinado alguna vez con el olor de las tintas. Hay una nostalgia del olor de las tintas, una sensualidad del olor del papel imprimiéndose, una seducción en tocar los libros nuevos. Oler los libros, voltearlos, pasar la mano por sus lomos, entrar por primera vez en sus páginas. Cuando los libros se vendían sin refilar, la tarea mecánica de abrir los cuadernos las ejecutaba uno mismo como lector, con un estilete. En algún sentido, uno mismo creaba la página.

En mis años de estudiante de abogacía en la Universidad de León, publicaba

una revista experimental de literatura, *Ventana*. La imprenta donde se imprimía la revista tenía aún mucho de esos talleres tipográficos de las novelas de Balzac. Los tipógrafos trabajaban en el bochorno del mediodía, los torsos desnudos, componiendo a mano, con tipos móviles que sacaban de los cubiletos a asombrosa velocidad para formar las líneas al revés, mientras al mismo tiempo leían el texto colocado en un atril. Una crónica antigua. El jefe del taller me entregaba las galeradas húmedas, recién pasadas por el rodillo entintado, las letras de la columna al realce bajo la presión manual, y yo corregía ahí mismo, de pie, mientras la prensa de pedal trabajaba con ruidos de descalabro imprimiendo pálidas etiquetas de aguas gaseosas, fórmulas de pagarés orladas, y programas de circo -los clichés de aluminio con las fotografías de los artistas de la variedad montados en tacos de madera-. Todo se podía tocar.

No quiero, con mi nostalgia, despertar ninguna sospecha acerca de mi posición frente al progreso. No hay duda que la civilización tiende a la economía de medios, y del esfuerzo. Como nunca, la tecnología está suprimiendo instrumentos mecánicos, aunque preserve el de la digitación. Y quiero volver a la palabra material, a la escritura real.

La tendencia es producir la escritura a través de los números, en la pantalla, y leer la escritura propia y la de otros, también en la pantalla. Cada vez se necesita menos del papel, lo cual parecería ser una bendición para el futuro de la naturaleza: solo la edición dominical de *The New York Times* consume unas doscientas hectáreas de bosques, y en ese sentido resulta más económico leer los periódicos a través de las redes electrónicas. El magno diccionario de la Real Academia de la lengua se ha convertido ya en un CD-ROM, casi sin peso, igual que ocurre con las voluminosas enciclopedias, con lo que pronto las bibliotecas necesitarán mucho menos estantes.

Esta es hoy una competencia paralela, pero debe advertirse que se trata de una tendencia de sustitución que puede ser irreversible. Porque la pantalla es más rápida, más práctica y, sobre todo, más barata en su uso que los periódicos y que los libros; y porque la actividad de leer está ligada como nunca a la actividad de hacer; una coincidencia que nunca antes se había dado, conocimiento y utilidad en el mismo acto. La utilidad de responder, modificar, ordenar, obtener, conceder, comunicarse, en el acto mismo de la escritura y de la lectura. La palabra impresa nunca tuvo ese poder que



Perfiles Liberales No. 53, México

¿El todo a domicilio?

ahora tiene la palabra electrónica. Y ese poder está siendo transferido a la imagen, al ícono, como decimos ya en esta nueva Edad Media.

¿La palabra impresa se extingue?

Paul Valery, en *Pieces sur l'art* (1934), dice: "Igual que el agua, el gas y la corriente electrónica vienen a nuestras casas, para servirnos, desde lejos, y por medio de una manipulación casi imperceptible, así estamos también provistos de imágenes y de series de sonidos que acuden a un pequeño toque, casi un signo, y que del mismo modo nos abandonan". Está hablando apenas del cine y del fonógrafo, invenciones de la prehistoria, antes de la televisión, y mucho antes de la era de las computadoras que integran la imagen, el sonido, la lectura, la música, las películas, los juegos, el correo, las informaciones, junto con las operaciones de finanzas domésticas y

las compras del supermercado. El todo a domicilio.

Imágenes y sonido que acuden a un pequeño toque, casi un signo, y así también nos abandonan: como ocurre ahora con la palabra. La palabra impresa ha tenido hasta ahora sus asideros en el hecho de existir como parte del mundo material, en ser un producto tangible. Su transformación en palabra electrónica le ha quitado esos asideros: existe mientras se ve. Es una ilusión efímera. No puede tocarse, solo verse. Ya perdió su primer atributo, que es el de ser palpable. Al apagarse el computador abandona su sustancia -o su apariencia de sustancia- y regresa al número. Regresa a la oscuridad, a la nada. Por primera vez la palabra asume un riesgo metafísico que es el de no existir, y reaparecer bajo riesgo, solo como efecto de una manipulación. En esta fragilidad, en esta precariedad, se refleja su pérdida de poder. En esta debilidad se incuba su creciente sustitución por la imagen. Los reinos debilitados son los que se pierden más fácilmente.

El sistema multimedia parte de la imagen, no de la palabra. El ícono es cada vez más la llave del universo electrónico, no la palabra. En la primera década del siglo XXI se habrá establecido ya una generación de computadores personales que prescindirá de la digitación. Uno podrá hablarle a la pantalla para que figure, en imágenes, sobre todo, sus representaciones. Vamos a leer imágenes dictadas por la voz. ¿Se trata de un avance o de un retroceso? La palabra escrita fue un formidable avance de la humanidad, la organización de una nueva forma de armonía del universo. No en balde el personaje que introduce en Occidente el alfabeto fenicio, para acabar siempre, ¿para siempre?, con la transmisión oral del conocimiento, fue Cadmo, que recibió por esposa a Harmonía.

La postmodernidad es antes que nada un cambio de calidad en la vida diaria referido a las comunicaciones. La idea de aldea global de McLuhan encarna un mundo que se acerca, que se comprime. Un pequeño globo terráqueo en la mano. La palabra oral, la que se dicta, que vivirá su precariedad mientras no sea sustituida para siempre en imagen, con la imagen, tiene aún otra debilidad de fondo que le hace más difícil defenderse: la extensión social del don de la lectura. En

las colonias británicas del nuevo mundo, en Nueva Inglaterra, el alfabetismo se creó por razones religiosas, pero muy efectivas. Se aprendía a leer forzosamente la Biblia del Rey Jaime entre cuáqueros y luteranos porque no se podía de otro modo conocer la palabra de Dios. El conocimiento y el dominio de la técnica, entraron por esa vía disciplinaria. En las colonias españolas, por el contrario, no leyendo se transmitía la palabra sagrada; la calidad del endoctrinamiento fue oral, fue el rito, fue la consagración de la obediencia a ciegas, la fe analfabeta en la doctrina.

¿Descalabro educativo?

De este parteaguas original entre lectura y no lectura se desprenden múltiples consecuencias, la primera de ellas que, entre nosotros, el debilitamiento de la necesidad de lectura de la palabra impresa, ante el imperio de la cultura electrónica, va a afectar necesariamente al sistema escolar, ya de por sí débil, para dirigirse más hacia la participación en sistemas de aprendizaje, *pret-a-porter*, más aislados unos de otros. La antigua división entre la tarea manual y la tarea intelectual, además, está siendo abolida, como señala Jacques Derrida en *Espéctros de Marx*. Existe hoy el pequeño conocimiento científico- el del operador de sistemas, por ejemplo- y la manipulación de ese conocimiento en la base de la organización del trabajo.

Pero aún más allá, el desconocimiento de la palabra escrita como base del lenguaje activo, dejándola nada más en su relieve oral, trae consigo el riesgo de convertir la escritura en una tarea secundaria, trayendo descalabro a un sistema educativo que de antemano no muestra, en muchos de nuestros países de habla española, coherencia en sus propósitos, ni dispone de los recursos materiales para encarnar su papel transformador.

La escritura como tarea no prescindible del todo, pero secundaria. Y secundaria también para las grandes masas de analfabetos, y su posibilidad de acceder al mundo del conocimiento. Un analfabetismo virtual, un analfabetismo real. Aun en las sociedades desarrolladas como los Estados Unidos, donde se aprendió a leer en un tiempo por deber religioso, la nueva práctica de la palabra oral, ya no digamos la sustitución total

La letra impresa ha sido hasta hoy la sustancia de la escritura y la postmodernidad significa un conflicto con la letra impresa. La industria electrónica multimedia tiende a desarrollarse aceleradamente, y a crear un universo paralelo, donde el texto tendrá cada vez un papel menos preponderante.

de la imagen por la palabra, hará que crezca el asombroso número de analfabetos ya existentes.

¿Es un asunto solo metafísico, el hecho de que la palabra, aun antes de pasar a ser solo oral, deje desde ahora de ser material? La computadora pregunta si hemos terminado. Sí, hemos terminado ¿Quiere salir del sistema? Sí, queremos salir. Buenas noches, entonces. Se apaga la computadora, todo vuelve a la nada. Y un anochecer de cualquier día en el siglo venidero, en cualquier ciudad, al apagarse en todas las oficinas, escuelas, universidades, academias, bibliotecas, archivos, las computadoras, porque ha llegado la hora del reposo diario, y las de uso doméstico porque ha terminado la jornada en cada casa, la palabra habrá cesado por completo. Habrá vuelto a la nada. Será un mundo sin palabras, una especie de analfabetismo total en un mundo sin libros, o de libros olvidados, como los viejos discos *long-play* de 78 revoluciones que ya nadie toca. Sabremos lo que recordamos, lo que memorizamos, hasta el día siguiente, cuando los sistemas vuelvan a activarse.

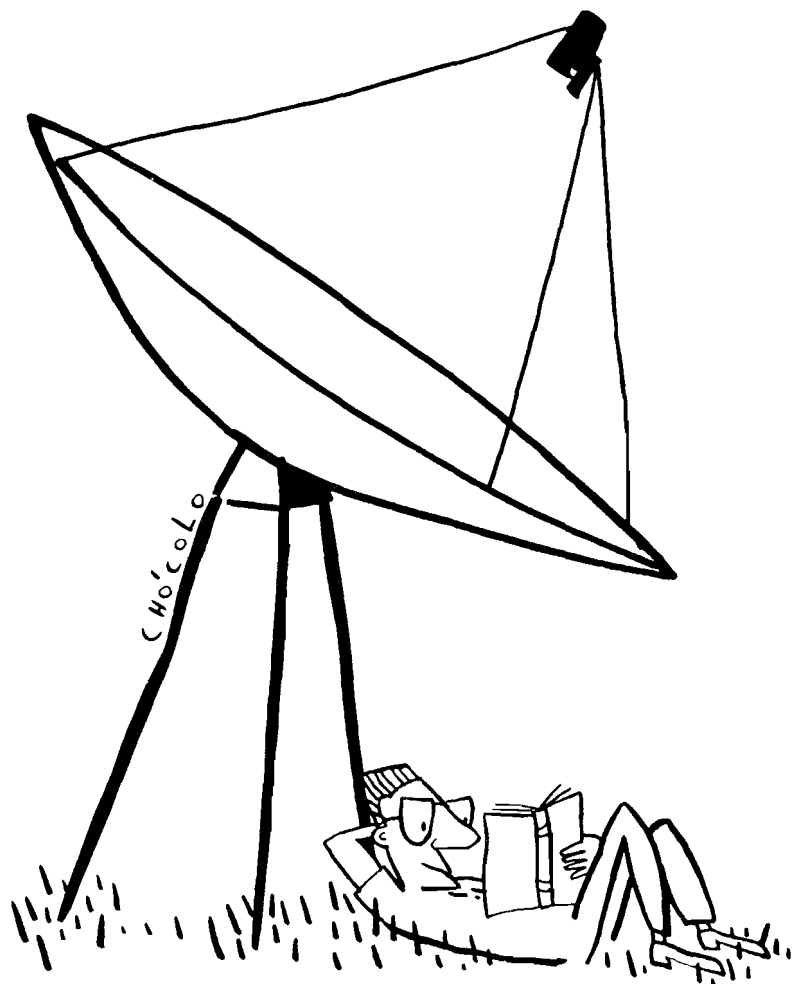
De objetos tecnológicos a objetos arqueológicos, vertiginosamente

Pero estamos hablando de un día del siglo XXI cuando todavía la palabra electrónica es el código en uso para la comunicación. Es un día próximo, no tan lejano. Todavía la palabra disputa ese terreno de hegemonía con la imagen. Ese siglo XXI que es ya, que está ya a la vuelta. Estamos familiarizados con la idea del nuevo milenio y con todas sus representaciones de futuro, sus íconos más característicos: la globalización de la economía y de las comunicaciones, las *high ways* informáticos. Ya habíamos dicho que se trata, antes que nada, de nuevas calidades de vida. Podemos imaginar, por lo tanto, el siglo que viene; de alguna manera estamos ya en él. Aun podríamos, con algo de imaginación, tratar de representarnos los finales de ese nuevo siglo. Pero sería mucho más difícil, si no con la fantasía, que es una degradación de la imaginación, imaginar el cuarto milenio.

Mientras tanto, en la tarea de imaginar el futuro previsible, que es el más próximo, podemos auxiliarnos, como método, de una apreciación de los instrumentos tecnológicos actuales en su

papel de piezas de museo. Es decir, la calidad rudimentaria con que serán vistos en el futuro. Ese casco de motociclista que se usa hoy para los ensayos de proyección de escenarios de realidad virtual en la propia cabeza, por ejemplo, será tenido mañana como un objeto de una tecnología primitiva, un balbuceo, cuando las imágenes de realidad virtual se proyecten a nuestro lado, en nuestro entorno, con calidades tridimensionales. Solo pensemos en la maravilla de la llave níquelada de telégrafo con su antiguo martilleo, que fue capaz de llevar palabras a larga distancia en una clave ya olvidada. O en los teléfonos de magneto con su manivela. O en el cable submarino. O en los viejos proyectores de cine con su tembloroso haz de luz.

Los objetos tecnológicos pasan a ser cada vez más vertiginosamente objetos arqueológicos. En ninguna otra época de la humanidad una sola generación ha visto desfilar frente a sus ojos, naciendo



El acto mágico de escribir, de transformar la imaginación en palabras no tiene sustitutos mecánicos ni electrónicos. Ese acto de transferencia de la imaginación de una mente a otra, de la mente de quien escribe a la mente de quien lee, depende de la cifra única de la palabra.

y envejeciendo, tantos instrumentos de civilización. La mía, por ejemplo, la del medio siglo, en países que se transportaban con asombro de lo rural a lo moderno. Mi generación pasó del telegrama en clave morse, al teléfono de manivela, al teléfono de disco, al teléfono digital, al telefax, al Internet, al sistema multimedia integrado en el computador.

Decía esto porque nuestra propia idea del progreso es precaria. Orlando, el personaje de la novela de Virginia Woolf, que saltaba a través de todas las edades, encontraba en el ferrocarril, a mitad del siglo XIX, la idea de avanzada del progreso. Una idea efímera. La computadora en que ahora escribo envejece muy rápido; ya no hay objetos tecnológicos que representen a una generación de seres humanos, que encarnen el paso de una generación a otra. Los barcos y los trenes de pasajeros fueron sustituidos en menos de un siglo, pero perduraron lo suficiente como para entrar en los grandes escenarios de la literatura, desde Henry James a Katherine Anne Porter, de Flaubert a Julio Cortázar.

Los libros impresos remontaron ya los cinco siglos. ¿Podrán perdurar?

¿Vendrán a ser sustituidos por pantallas portátiles de cuarzo líquido, con las dimensiones de un libro que uno pueda sostener con el amoroso peso que tiene un libro real, cambiando la página con un leve toque sobre el cristal?

Quizás muy pronto -si no es que está ya sucediendo- tendremos un CD-ROM para leer de manera interactiva *Tom Sawyer* o *Don Quijote*, como ocurre ya con los diccionarios y las enciclopedias. Y la progresiva sustitución de la palabra electrónica por la imagen deberá llevar al libro de realidad virtual: el lector vidente entrará en el libro, en su acción, como personaje. Tendrá el poder de manipular el argumento, cambiarlo según su gusto, decidir sobre una variedad de finales. Eso, ocurrirá pasado mañana.

Pero la realidad virtual no será nunca la literatura. La literatura se quedará en la escritura. El acto mágico de escribir, de transformar la imaginación en palabras no tiene sustitutos mecánicos ni electrónicos. Ese acto de transferencia de la imaginación de una mente a otra, de la mente de quien escribe a la mente de quien lee, depende de la cifra única de la palabra. Sus variables son infinitas. Hay

tantas imágenes transferidas a través de la palabra, como lectores existen, una imagen diferente, propia, para cada lector, una imagen verbal construida por una mente y que puede ser descifrada por otra. Esa es la magia de la doble creación que solo es posible a través de la doble imaginación, de un acto compartido de imaginación. "Esa verdad y esa belleza... vistas a través de las lentes infinitas de las individualidades", como dice Rubén Darío en su diálogo sobre el arte con Lady Perhaps, en su novela inconclusa *La isla de oro*.

Ninguna imagen construida fuera de la palabra puede ser un sustituto eficaz, porque la imagen única impide el acto de imaginar que solo la palabra concede. Allí, en esa infinita variedad de posibilidades, está el reino de la palabra, y su triunfo. Como correspondencia, la necesidad siempre imperiosa de descifrar una imaginación en otra imaginación a través de la palabra, tendrá la virtud de preservar su calidad impresa. Allí estarán siempre entonces, ojalá, los viejos libros con su aroma sin tiempo, para entrar cada vez en ellos con el asombro de la primera vez. ●

culturelink

Publicación del Instituto para el Desarrollo y las Relaciones Internacionales. Institución de investigación en Ciencias Sociales, sin fines de lucro, afiliada a la Universidad de Zagreb en Croacia.

Trabaja con 120 redes y 3.125 instituciones de 81 países. Cuenta con una base de datos sobre temas de la cultura y las Ciencias Sociales. La revista Culturelink informa sobre actividades, proyectos, conferencias y documentación.

Dirección: P.O. Box 303, 41000 Zagreb, Croatia,
Teléfono: (041) 454-522 y 444-417, Fax: 444-059

Estudios sobre las Culturas Contemporáneas

Revista semestral de investigación y análisis
Programa Cultura - CIS - Universidad de Colima

Espacio editorial de investigación teórica y
metodológica en relación a la cultura

Suscripciones:

(Incluye envío correo aéreo)

México: N\$ 80.00

Otros países: US\$ 45.00

Envíe giro postal o telegráfico a:
Programa Cultura, Universidad de Colima
Apdo. Postal 294, Colima 28000, Col.
Tel. (331) 3 03 97 - Fax (331) 2 75 51
e-mail: pultura@volcan.ucol.mx

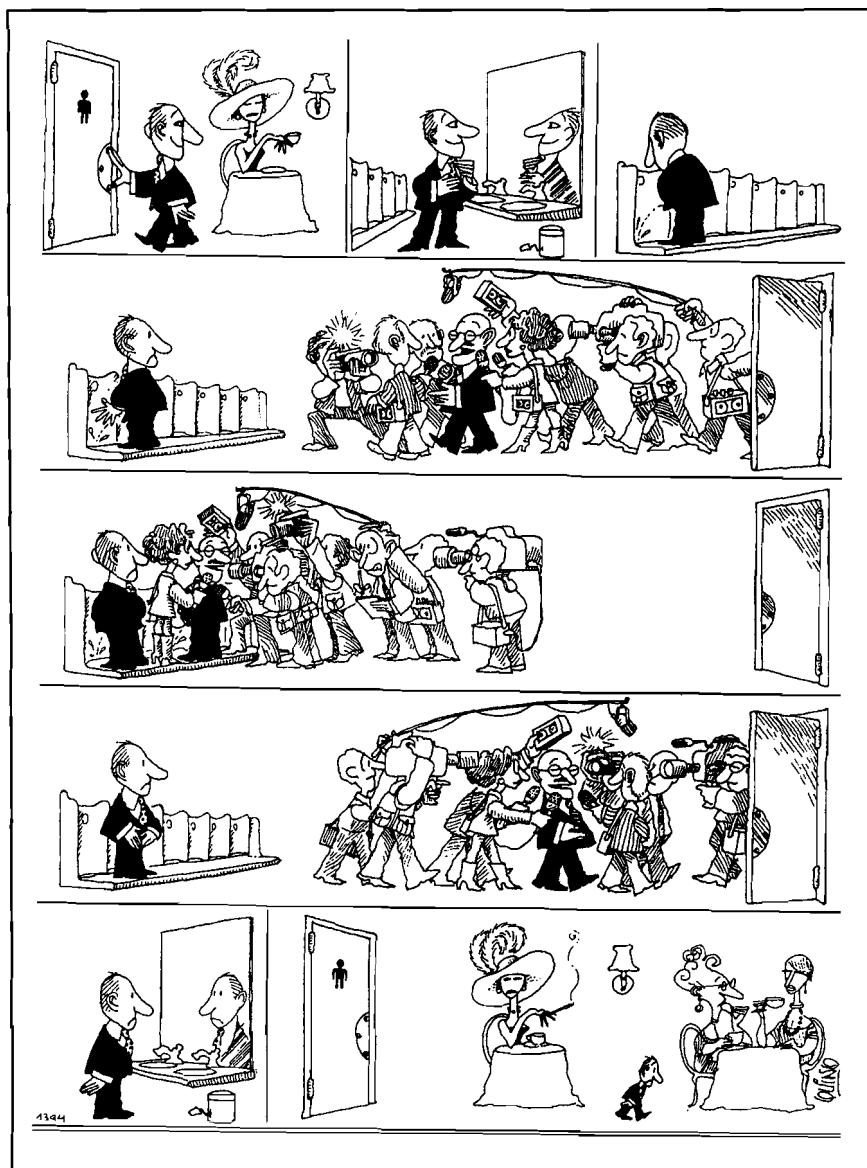
Periodismo
Palabras
Influencia
Medios

1960

JOSE HERNANDEZ

PERIODISMO: Festejar la palabra

Con un lenguaje pobre, solo hay un mundo chato y alicaído. El periodismo se muere porque los periodistas no festejamos cada día, y en cada nota, la palabra. Mucho talento y una sensibilidad que no mengüe, que no pierda el gozo de la palabra atrapada, de la frase que significa, de la metáfora que transparenta, debe poseer el periodista, sostiene José Hernández.



En la metáfora bíblica, el mundo se creó cuando Dios lo nombró. Decir y nombrar en esas páginas son sinónimos de mostrar, hacer aparecer, insuflar vida. Luis Caballero, un excelente pintor colombiano que murió recientemente, decía que quizá el ser humano no se había percatado de lo hermoso que es el sol hasta que alguien lo pintó. Tal vez en esas imágenes esté contenido el papel de la prensa. Es grato pensar -así sea pura ilusión- que los periodistas servimos para algo. Para señalar, para poner

a circular. O también para revelar mundos y gentes a las personas que se toman la molestia de comprar un periódico y recorrerlo así sea con aire distraído. Revelar: ese verbo podría ser esencial. Ese verbo habla de realidades a primera

vista misteriosas u ocultas. De verdaderas "guacas" en las que el límite del espacio atrapado separa el exterior de un interior que, por esa gracia, se torna casi sagrado. ¿Realidad igual "guacas" a profusión?

JOSE HERNANDEZ, colombiano. Periodista, editor general del Diario *El Comercio* de Quito.

CD: ME

No importa tanto la respuesta. Importa la metáfora. Importa el pensar que tras el material periodístico hay tantas realidades y que cada una es particular, tiene su territorio, su ambiente, su textura, su tiempo. Debería por ello tener sus verbos, sus imágenes, su ritmo. Adorno decía que "la totalidad es la no-verdad". Llegar a esa actitud requiere una sensibilidad, una cualidad especial que los posmodernos en un comienzo llamaron ocuparse de lo local. Lo local ya no en el sentido periférico referido a un centro. Se trataba más bien del reconocimiento de la realidad como manifestación de diferencias y no de continuidades.

¿Cómo lograrlo? El ensayista Edgar Morin -citando a Pierre Rosentieh- propone, en su teoría de sistemas abiertos, la miopía como método, como cálculo que se da paso a paso para tratar de aprehender eso que llamamos realidad. Miope no es ver menos. Es ver diferente. Es saber ver un hecho y no tratar de atarlo a una globalidad. Es verlo en detalle y tratar de ponerlo en suspenso. Esa

podría ser otra de las nuevas definiciones en las que cabría el periodismo.

Agravemos el caso: ¿cómo proponer esos hechos tan dispares -y cada uno tan vital- a comunidades que enfrentadas a fenómenos de globalización buscan, con gran ansiedad, armar sentidos de pertenencia? ¿Y cómo proponerlos en un momento en el que filósofos tan definitivos como Niklas Luhman guían el pensamiento por el principio de la relatividad de las explicaciones y lo orientan hacia el reto de la complejidad? Tal vez haya respuestas del lado de la ciencia.

Ahora sabemos que el cosmos no es una máquina perfecta sino un proceso en vías de desintegración y, al mismo tiempo, de organización. Se ha entendido también que el caos ya no es lo que se entendía y que es una dinámica en la que se constituyen nuevos órdenes.

Estamos confrontados, pues, a votar en favor de la complejidad. Y admitirla es concebir hoy la realidad como la descripción de fenómenos fluctuantes, inciertos, indeterminados, ambiguos, contradictorios, inestables. multidimensio-

Ese periodismo mata la palabra y congela la realidad. Ese periodismo es administrativo porque ahí solo caben voces de la administración y de los aparatos. En ese periodismo no se "cubren" temas que le interesan a su comunidad sino los que movilizan a las fuentes. No hay hechos, hay declaraciones y discursos.

nales, mutables, casuales, indefinidos, imprecisos... Para un periodista -pero no solo para él- la descripción de esos fenómenos y su eventual interpretación depende de los sistemas de referencia con los que se evalúan y se hacen perceptibles. Los sistemas de recepción se han vuelto así cada vez más fundamentales. ¿Cuál es el arma que, además de un pensamiento disipador, sustenta esos sistemas de percepción? El lenguaje. Por ahí se podría tender un puente entre nombrar, revelar, ser miope como método y dejarse seducir por el reto de la complejidad.

Hacia el gozo de la palabra

Sin lenguaje no hay mundo. Y con un lenguaje pobre, solo hay un mundo chato y alicaído. El periodismo se muere porque los periodistas no festejamos cada día, y en cada nota, la palabra. Y la palabra cuando se habla de realidades es matiz, es singularidad, es esencia. Noticia tal vez riñe con poesía pero no con el "ambiente" que la circunda. Pero esa visión fresca y auspiciadora de revelaciones sí riñe, en cambio, con el patrón que, en muchos casos, gobierna todavía la cultura periodística.

Hay un esquema conceptual de pirámides invertidas, de copia de boletines y



"Un diario es una sensibilidad organizada"

Perfiles Liberales, No. 53, México

de procesamiento primario de mensajes que ha convertido al periodismo en una labor entre notarial y administrativa. En ese contexto, el lenguaje, lejos de ser un reto, es la expresión viva y fehaciente, para sus apóstoles, de que ese sistema funciona. La homogeneización cierra el círculo: prueba a sus ojos que todo el mundo marcha al mismo paso. Eso explica que los noticieros y los diarios no se hagan con el afán de diferenciarse sino de parecerse. Somos iguales, luego no yerro.

Ese periodismo mata la palabra y congela la realidad. Ese periodismo es administrativo porque ahí solo caben voces de la administración y de los aparatos. En ese periodismo no se "cubren" temas que le interesan a su comunidad sino los que movilizan a las fuentes. No hay hechos, hay declaraciones y discursos.

En ese periodismo cuentan más los automatismos simples que la capacidad de dejarse sorprender; más la catarata de voces deshilvanadas que la elaboración de procesos editados no objetivamente sino honestamente. Es decir, dejando visibles en las notas -como lo hacen algunos artistas contemporáneos en sus obras- las huellas del itinerario periodístico, de los protagonistas, del impacto de esa noticia para una comunidad. Así, el lector puede rehacer el camino y llegar, si se le antoja, a conclusiones diversas a las propuestas. En el periodismo administrativo no hay ritmos ni sensibilidad, menos conciencias reflexivas y alertas. Y no las hay porque quienes lo ejercen se limitan a un género tan pobre como escueto: la noticia. De ella se excluyen las crónicas y hay muy pocas. Y los otros géneros (perfiles, reportajes, crítica, análisis, informe, etc.) son raramente practicados.

Reducir a su mínima expresión el arco iris que conforman los géneros es trabajar con ahínco en ahogar el periodismo, en extinguirlo. Sin esos géneros, los periodistas nos prohibimos nombrar y nos vetamos la posibilidad de revelar la diversidad de nuestros países en la que, por otro lado, se sustenta la democracia. Hace mucho tiempo Bergson criticaba a Kant por pretender fundar la moral sobre el culto de la razón; o sea, sobre el respeto de la no-contradicción.

La literatura como sustento fundamental

Por ello, un periodismo sin géneros; es decir sin homenajes múltiples y diarios a la palabra, es también reflejo de un país irreal e imposible. Un país sin sueños, sin prototipos para imitar, sin palpitos regionales. Un país sin salidas, sin posibilidad de articular las metáforas que hagan soñar y que compitan con la religión tan anclada del no-futuro. Un país en el que los periodistas podrían terminar siendo notarios pasivos y mudos de las desgracias nacionales.

Así no es el país que está a la mano, al alcance de la palabra talentosa y, a veces, hay que confesarlo, esquivada. Porque se necesita talento para revelar, desentrañar o simplemente intuir. ¿Acaso es fácil escribir como se debe la crónica roja? Se necesita entender esas dinámicas de desfase, de ruptura, que son las delictivas. Se requiere haber trasegado de la mano de poetas como Dostoievski, Jean Genet, Pessoa o Barba Jacob por territorios inhóspitos para adentrarse en el alma de los condenados, de aquellos que tocaron los bordes y se deslizaron. Es fácil -¡pero qué desgano!- tener un arsenal de 20 verbos con lugares comunes y frases hechas intercaladas de citas, en muchos casos, intrascendentes, para escribir. El periodismo hace lustros dejó de ser un oficio de meras técnicas. Pero para escribir bien hay que leer a los maestros del periodismo, claro, pero sobre todo de la literatura y de la filosofía. ¿Nombres? Hay tantos que, comparando, da vértigo pensar en la pobreza literaria que destilan nuestros diarios.

¿Cómo no aprender de la tensión narrativa de un García Márquez, del ritmo vertiginoso de Marguerite Duras, de la obsesión por la estructura de un Claude Simon, de la tristeza ontológica y desesperada de un Cioran, de la capacidad descriptiva de un Jorge Amado? Hay que reconocerlo: nos hacen falta referentes o nos hace falta talento a los periodistas. Nuestro lenguaje es limitado y, por desidia o por decisiones editoriales, hablamos de un país con demasiadas pocas palabras. Tanto se usan, tanto se repiten que muchos diarios da bostezo hojearlos.

¿El país va mal? ¿Qué tal que sea un problema de vocabulario? ¿Qué tal que los periodistas lo hayamos cuadracu-

lado tanto que hayamos contribuido a su bloqueo, a su sin salida? ¿Qué tal que hayamos limitado tanto su descripción que solo lo conozcamos parcialmente, más a través de los discursos de los que gobiernan que de las realidades que viven los gobernados? Sí, para escribir en los periódicos se necesita talento. Mucho talento y una sensibilidad que no mengüe, que no pierda el gozo de la palabra atrapada, de la frase que significa, de la metáfora que transparenta. La literatura, aquí, no al servicio de la fábula sino como sustento fundamental a la reportaría.

El periodismo como contrapoder

Nos hemos olvidado de que, como dice el filósofo Bernard Henry Lévy, "el intelectual no es un hombre. Es una dimensión de la sociedad". Y esa dimensión debería estar incluida en las políticas editoriales. Pero del lenguaje depende su buen ejercicio. En el pasado se pensó -y algunos siguen pensando-

El periodismo hace lustros dejó de ser un oficio de meras técnicas. Pero para escribir bien hay que leer a los maestros del periodismo, claro, pero sobre todo de la literatura y de la filosofía. ¿Nombres? Hay tantos que, comparando, da vértigo pensar en la pobreza literaria que destilan nuestros diarios

que si los periodistas querían otro país -el país que todos queremos, más solidario, más democrático, más culto, más lúcido y menos pobre- debían convertirse o en hermanos de la caridad o en militantes políticos: en los dos casos o tenían que hacer la moral como los sacerdotes desde sus púlpitos o arreglarles cuentas a los grupos supuestamente responsables del rosario de desgracias.

Es curioso: con escribir bien y no negociar la sensibilidad o ahogarla, basta. Con estar atento y ser una conciencia alerta, basta. Con respetar profundamente el material periodístico, basta. Con describir más que copiar, basta. Con salir al país en vez de estar sentado en las redacciones, basta. Con mediar, informando y formando, basta.

Un diario es una sensibilidad organizada. ¿Cuál? La del equipo que lo hace. La de un grupo de personas que, conscientemente, se instala en una actitud, en un gusto compartido que, irremediablemente, le da una cualidad formal a los productos que hacen y que ponen a consideración de su comunidad. Omar Calabrese, semiólogo italiano, llama a esta deriva, que es generacional, el movimiento neobarroco.

Un medio así concebido no sirve, en el sentido funcional solamente, y como en el Génesis, muestra, revela, da vida. Por eso no gobierna sino que hace el papel de contrapoder, de mediador: les devuelve, como lo hace un espejo, a la sociedad y a los poderes, imágenes sincréticas que desbordan sus propios límites. Por eso, un medio molesta y mortifica a los que creen que solo sus lógicas y su retórica deben estar en circulación. A los políticos sobre todo.

Un medio así vive entre dos extremos, aparentemente, contradictorios: tiene que acelerar y poner en suspenso al mismo tiempo. Acelerar porque en cada glorieta donde se dan cita procesos noticiosos, el medio debe incluir el mayor número de hechos y de actores. Esa decisión le imprime más velocidad y más complejidad a los procesos. Pero a la vez, el medio debe "frenar" (así entre comillas) la celeridad con la que una noticia tiende a expulsar a otra del espectro informativo.

Poner en suspenso es, como lo han demostrado Kundera y Virilio, recuperar la memoria. "Toda la dignidad del hombre -escribe el filósofo André Comte-Sponville- está en el pensamiento; toda

la dignidad del pensamiento está en la memoria". Según él, "para pensar no toca solamente recordar sino querer recordarse". Desacelerar se impone. Es la garantía de que el vértigo y la irracionalidad podrán dialogar, como anota Edgar Morin, con la racionalidad. Un diario que no aísla los temas, los contextualiza, los debate, les da seguimiento, los compara, es un diario acrílico y que trabaja, así sea inconscientemente, para desestructurar a sus lectores.

Sin embargo, acertar y acertar siempre es imposible. Los medios, como las sociedades, tienen que ensayar, tienen que innovar. Su objetivo parece ser acercar, con discreción y honestidad, a las comunidades a sus problemas, a sus fantasmas, a sus sueños, a sus metáforas de futuro. Los medios no tienen verdades. Son solo equipos con licencia para bucear en las "guacas" escondidas de sus comunidades.

No hay certidumbres para los que se arriesgan. Solo intuiciones: procesos conceptuales, referentes de época y una preocupación que debería ser profunda por el único útil que tenemos para describir ese mundo que es cada vez más ajeno e inasible: la palabra. ●

Revista *hombres de maíz*

La única revista centroamericana especializada en el desarrollo humano.

Suscripción por un año: 12 números

Centroamérica	\$40
América Latina	\$60
USA	\$70
Europa	\$80
Otros países	\$90

Envíe su cheque a la orden de Asociación Hombres de Maíz. Apdo. 317-10002, Paseo Estudiantes, San José, Costa Rica; o deposite giro bancario en la cuenta del Banco Nacional de Costa Rica no. 0605723-6.

Mayor información:

Telf. (506) 222-96-58 / 257 80 53

Fax: (506) 257 80 63. Apdo. Postal: 317 1002 paseo Estudiantes, San José, Costa Rica.

NUEVA SOCIEDAD

Director: Heidulf Schmidt

Jefe de Redacción: S. Cheifec

SUSCRIPCIONES	ANUAL	BIENAL
(Incluido flete aéreo)	(6 núms.)	(12 núms.)
América Latina	US\$ 50	US\$ 85
Resto del mundo	US\$ 80	US\$ 140
Venezuela	Bs. 2.800	Bs. 5.200

PAGOS: cheque en dólares a nombre de NUEVA SOCIEDAD. Apartado 61.712-Chacao-Caracas 1060-A. Venezuela. Telf. 267.31.89
Rogamos no efectuar transferencias bancarias para cancelar suscripciones.

Entrevista!
Género Periodístico!
Literario!
Género Literario

19668

RODRIGO VILLACIS

La entrevista como género literario



Oscar Bonilla, Uruguay

*“Cuando tengo en la computadora todo el material recogido en el curso de una entrevista, y comienzo a editarlo; quiero decir a seleccionarlo, a reorganizarlo, si se pudiera diría también a **gramatizarlo**, a redactarlo, en fin, a mi manera; quiero decir, con mi estilo, siento que estoy haciendo un trabajo creativo, que estoy haciendo, en una palabra, literatura”, sostiene Rodrigo Villacís.*

Es antigua la discusión sobre el carácter literario del periodismo (véase la *Chasqui* 52, noviembre de 1995, N. del E.). Unos sustentan esa tesis y otros la niegan de plano. Incluso suele decirse que el ejercicio del periodismo es pernicioso para el escritor. Humberto Vacas Gómez, por ejemplo, sostiene que el periodismo asfixió al poeta que había en él. Pero al revés, también se afirma, con pruebas del

tamaño de algunos premios Nobel, que el periodismo ha sido el mejor caldo de cultivo de muchos escritores.

Yo creo que todo depende del sujeto. “La razón fundamental de mi éxito -dice por ejemplo Oriana Fallaci, en el prólogo de su *Entrevista con la historia*, es que soy escritora, he llevado la escritura al periodismo...”. Esto significaría que para ser buen periodista hay que ser primero escritor; o al menos que es necesario poseer las dotes de escritor, haber nacido para escritor, **querer** ser escritor. Esto último, sobre todo, la **voluntad**,

determina una actitud a partir de la cual se puede cuadrar en términos literarios un texto destinado a publicarse.

“Un trabajo demasiado extenuante”

Sin embargo, hay escritores que nunca pudieron hacer buen periodismo: tal es, por ejemplo, el caso de Alfredo Pareja entre nosotros. Mientras periodistas como Alejandro Carrión dejaron, una excelente obra literaria en los campos de la ficción, el ensayo y la poesía. Empero, el mismo Carrión intentó sin éxito la **en-**

RODRIGO VILLACIS, ecuatoriano. Escritor y periodista, columnista del diario *Hoy* de Quito.

CD: CORA

revista, como lo demuestran las que alguna vez publicó en la revista *DINERS*, y Gabriel García Márquez declaró a su vez, a *Playboy*, que no practica la **entrevista** porque "estas exigen al entrevistador un trabajo demasiado extenuante".

El escritor Julien Green se preguntaba "¿Cómo se puede reproducir una conversación, si las palabras y el gesto se evaporan?" Ahí está, ciertamente, el punto; porque no se trata de transcribir preguntas y respuestas intercambiadas en ciertas circunstancias y según cierta lógica, sino de hacerlo según una lógica distinta, impuesta por el **género entrevista**.

Lo efímero se convierte, entonces, en duradero. Por eso, según Barry Golsen, de la ya citada revista de las conejitas, "mientras un escritor talentoso no es necesariamente un buen periodista, un hábil entrevistador para la prensa escrita es siempre un buen escritor..." En otras palabras, el periodismo es literatura cuando lo practica un periodista-escritor. En caso contrario puede ser cualquier cosa menos literatura.

Pero concentrémonos en ese género en el cual no ha incursionado el premio Nobel colombiano. Algunos estudiosos creen que la entrevista no es sino "una **conversación** llevada a la letra impresa", y otros consideran que está emparentada con el género epistolar, "porque -según Charles Ruas- son como cartas dirigidas a una persona, a sabiendas de que las pondrá en circulación".

Siguiendo este razonamiento, podríamos decir que la entrevista es paradójicamente "una forma de comunicación confidencial destinada a hacerse pública". Lo de confidencial porque el buen entrevistador puede penetrar a fondo en la intimidad de la vida ajena, traspasando a veces las fronteras de la discreción. Es la ética la que, a la hora de publicar, determina los límites.

Viene a cuento aquí, a propósito de "intimidaciones", la entrevista que hice para una publicación de IBM, a una empleada que ganó un premio de la empresa. El caso era especialmente interesante, porque ella había alcanzado esa distinción sobreponiéndose a cierta circunstancia muy delicada que en su momento estuvo a punto de causarle el despido. *Off the record* y entre lágrimas ella me contó la historia completa; pero cuando me puse de pie para despedirme, me dijo sor-

prendida: "¡Oiga! Yo le he contado todo ¿y usted quiere irse sin contarme nada...?"

Todo buen entrevistador tiene lo suyo de psicoanalista. Por algo la televisión francesa mantenía un programa de entrevistas con el revelador título de *El diván*, en el cual el periodista buceaba ante el público más allá de la conciencia del entrevistado.

El entrevistador español Manuel del Arco, en cambio, trataba la cosa en términos taurinos, porque hablaba de darle al entrevistado "unos capotazos de tanteo, a fin de ver cómo entra", para decidir entonces qué clase de lidia había que darle. En todo caso, subrayaba: "siempre con autoridad: templando y mandando", para que el sujeto de la entrevista hable no de lo que le interesa a él, ni siquiera de lo que le interesa al entrevistador, sino de lo que le interesa al lector. ¿Pero qué se supone que le interesa al público? Eso, desde luego, es lo que le toca saber al entrevistador; es parte fundamental de su oficio. Si no puede captarlo, no puede ser periodista.

Mas, hay personajes famosos que, gracias a su experiencia (como los "toros jugados", para volver a la metáfora taurina), pretenden usar al entrevistador en su beneficio, involucrándolo en su propio juego. Ellos fingen ignorar el sentido de las preguntas, se van por las ramas, se salen por la tangente; han desarrollado una gran habilidad para insistir en sus ideas fijas, para reiterar en todo lo que les conviene a fin de hacerse o de mantener una imagen a su gusto y sabor. Ese es un desafío para el entrevistador, quien debe ser necesariamente el que maneje la entrevista; el que la oriente y la lleve a feliz término por su cuenta. Porque él es el autor, por más importante, famoso o genial que sea el entrevistado.

Entre el ajedrez y el fútbol

El entrevistador tiene que preparar cada entrevista, investigando a fondo el personaje; pero, sobre todo, debe poseer una amplia cultura general para no sentirse en inferioridad con respecto a su entrevistado. Y también porque nunca se sabe por dónde va a saltar la liebre. Muchas veces una declaración inesperada, un dato sorpresivo, y hasta un lapsus, nos dan pie para incursionar en terrenos que no habíamos imaginado y

Todo buen entrevistador tiene lo suyo de psicoanalista. Por algo la televisión francesa mantenía un programa de entrevistas con el revelador título de *El diván*, en el cual el periodista buceaba ante el público más allá de la conciencia del entrevistado.

donde, quizá, está lo mejor de la caza. Pero es importante decidir, al momento, si es mejor reorientar el diálogo, dejarle al entrevistado que haga una digresión y hasta alentarle en ese sentido, o impedirle que se salga del tema principal. Pues algunos se dispersan con habilidad evitando ciertas áreas (¿peligrosas?), que pueden ser precisamente las que el entrevistador quiere explorar.

Además, es necesario observar el lenguaje gestual del entrevistado: rostro, manos, etc. Eso debe ser captado por el entrevistador y procesado instantáneamente, en función del diálogo. Un profesional experimentado sabe aprovechar también esas señales involuntarias para conducir su entrevista.

La periodista española Rosa Montero, de *El País*, afirma que para ella "la entrevista es (por la acción) como un juego teatral, dramático. Tú vas (tú adoptas el papel..., quiere decir) de entrevistador sagaz, y el entrevistado normalmente va de personaje lucidísimo y encantador..." El quid está en la puesta en escena.

Otros estudiosos del género han dicho que la entrevista es un enfrenta-

miento de inteligencias; o la han comparado con un juego de ajedrez, con un encuentro de esgrima y hasta con un partido de fútbol, en el cual unos entrevistadores le ponen zancadillas al entrevistado y otros le envían la bola a sus pies para que remate el gol. Pero en este caso estaríamos hablando solo del primer tiempo, y el partido se decide en el segundo. O sea en el trabajo de **edición** de la entrevista, que es donde entra la literatura, porque exige el talento creativo del escritor. Se trata de armar la entrevista y de reorganizar el diálogo para que sea técnicamente eficaz.

Antes de la computadora esta labor era muy ardua, y más o menos todos hacíamos lo que revelara Alex Hayley (cuando entrevistaba para *Play Boy*): "Una secretaria me transcribe la cinta, y una vez reunido el material tomo las tijeras y empiezo a cortar. Muchas veces corto solo un párrafo o un renglón, otras veces una página entera, y lo que saco lo voy poniendo en cajas de cartón. Luego vuelvo a esas cajas, veo de nuevo el material y lo despliego en el suelo -que es donde realmente se confecciona la entrevista. Después armo las piezas, como hacen en las salas de montaje con las películas, y redacto todo a máquina".

Actualmente, la magia del procesador de palabras nos facilita ese trabajo; "pero siempre hay que tener en cuenta -como advierte Michael Lennon, compilador de las entrevistas hechas a lo largo de veinticinco años a Norman Mailer- el derecho del lector a una sintaxis correcta". Lo cual obliga al entrevistador a corregir los errores que en ese campo haya cometido el entrevistado, muy corrientes, además, en el lenguaje oral.

Volviendo al momento del **diálogo**, hay quienes recomiendan al entrevistador observar una absoluta neutralidad frente al entrevistado; pero la Fallaci confiesa que no puede mantenerse fría ante lo que escucha, porque le afecta personalmente, obligándola a tomar posición. Yo creo que eso depende del temperamento de cada entrevistador, del personaje y del tema de la entrevista. En mi experiencia personal, casi todas las entrevistas se han desarrollado en un clima cordial, que me parece el más favorable.

Y quisiera decir algo de esa experiencia: me he encontrado con personas demasiado entrevistadas, que ya tienen



El poeta ecuatoriano Jorge Carrera Andrade

"la entrevista hecha", como un casete en la garganta, y que nos dan la falsa ilusión de ahorrarnos todo el trabajo. Son los entrevistados más difíciles, porque se necesita mucho dominio del oficio para sacarles algo nuevo. El pintor Oswaldo Guayasamín es uno de esos personajes.

Hay otros con respecto a los cuales nos hemos hecho ilusiones, a partir de lo que hemos leído de ellos o acerca de ellos; pero que a la hora de la verdad no funcionan como pensábamos. Así era Raúl Andrade, maestro indiscutible del arte de escribir, pero irreconocible frente a la grabadora: lento, divagante, a veces monosilábico, desesperante. Yo tuve que volver a sus libros y a sus artículos en busca de las respuestas, y conversar de nuevo con él a base de ese material, para hacer luego un paciente, laborioso trabajo de edición.

La palabra de Benjamín Carrión era por el contrario caudalosa, fluía inagotablemente y de manera incontrolable. Lo difícil resultaba, en su caso, seleccionar entre el oceánico material recogido y or-

ganizarlo. En cambio Jorge Carrera Andrade, a quien entrevisté poco tiempo antes de su muerte, me habló con tranquilidad y en la medida exacta, dejándose conducir dócilmente, en la seguridad de que él ya estaba sobre el bien y el mal...

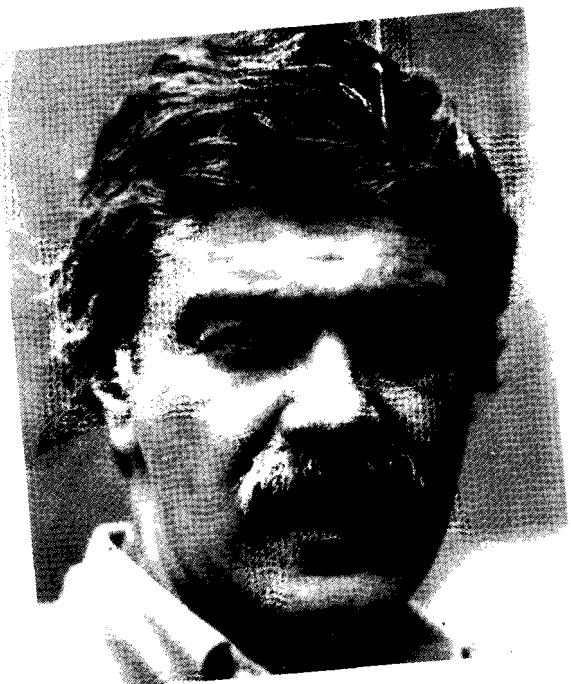
En todo caso, debemos conseguir que el lector tenga la sensación de que está asistiendo al diálogo y como si compartiera el ambiente en el cual se desarrolló. De manera que se quede con la impresión de que el entrevistado es un conocido suyo, porque ha estado respirando junto a él.

Pero todo esto, me pregunto yo mismo, ¿prueba que la entrevista es un género literario? No sé. Más, cuando tengo en la computadora todo el material recogido en el curso de una entrevista, y comienzo a editarlo; quiero decir a seleccionarlo, a reorganizarlo, si se pudiera diría también a **gramatizarlo**, a redactarlo, en fin, a mi manera; quiero decir, con mi estilo, siento que estoy haciendo un trabajo creativo, que estoy haciendo, en una palabra, literatura. ●

Géneros Periodísticos
Entrevista
Temática
Reportaje

1966

FERNANDO CHECA



¿PARA QUE LA FICCION SI LA REALIDAD BASTA?

“No crean al bobo que hable o intente teorizar sobre la objetividad, porque eso no existe”, dice Germán Castro Caycedo al sustentar el tipo de periodismo que hace: un género híbrido entre la novela y el reportaje, y donde la realidad es más increíble que la ficción. Más de 30 años de experiencia se reflejan en esta entrevista concedida al editor de Chasqui.

Periodista desde los 15 años, cuando editó su primer periódico en el bachillerato, el colombiano Germán Castro Caycedo (1940) ha ejercido prolíficamente una profesión que le ha permitido “mostrar al país, al ser humano que ante la carencia magnifica la imaginación”, y ganar 10 premios nacionales y 2 internacionales.

Su obra impresa (11 libros publicados) es un trabajo testimonial que ha sido asumido como “una protesta contra el sentimiento trágico del colombiano”. Heredero de la mejor tradición periodística de su país, la de los años 50 según él, Germán Castro nos muestra la realidad alucinada de Colombia: historias de piratas, santos, brujas, tempestades y naufragios; la lucha inverosímil de quienes tratan de sobrevivir en la selva o en el llano; la palabra clandestina de los personajes de la guerrilla y de la droga, el ingreso ilegal de los colombianos a E.U.; y otros temas que le han hecho preguntarse ¿para qué la ficción si la realidad basta?

Aunque ha trabajado en radio y TV (“es tan efímera, tanto trabajo para que en media hora quede como Alka-Seltzer”), ha sido la prensa escrita (“es mi pasión, es lo que queda para siempre”) el medio en el que ha desarrollado su trabajo de mayor éxito, especialmente en el ámbito del periodismo testimonial y de un género híbrido entre la novela y el reportaje. Es en torno a esta exitosa (solo *Colombia Amarga* tiene más de 50 ediciones en ese país y cerca de 500 mil ejemplares vendidos) experiencia periodística (que ha pasado del periodismo de denuncia, hace algunos años, a considerarlo actualmente como una distorsión) que se cruzan las palabras de esta entrevista.

En la tradición colombiana

¿Hay alguna relación entre el Nuevo Periodismo de E.U. y lo que tú practicas?

¡Dios me ampare! Yo no he copiado nada a los extranjeros. Yo he copiado a los colombianos la tradición periodística. El reportaje que yo hago nació en Colombia en los años 50, hecho por un grupo de periodistas entre los cuales estaban Germán Pinzón y Gabriel Gar-

FERNANDO CHECA MONTUFAR, ecuatoriano. Periodista, editor de Chasqui y profesor universitario.

CD: COES

cía Márquez. Ahí nació el reportaje moderno. Y yo digo copiar sin ningún pudor, porque fui a las hemerotecas, encontré este periodismo, y lo tomé como modelo. No conozco mucho el periodismo norteamericano, no creo que me haya aportado nada. Con Truman Capote nació el libro testimonio, pero el reportaje yo lo encontré y lo aprendí de ese momento muy brillante para el periodismo colombiano. En general, en América Latina tenemos un magnífico periodismo.

Precisamente, ¿qué relación tiene el tuyo con el periodismo latinoamericano? Oswaldo Soriano, por ejemplo, ha trabajado magníficamente una técnica llamada "historias de vida" que es muy parecida a la que practicas.

Historias de vida es lo que llamábamos anteriormente entrevista biográfica y ahora la llaman historias de vida, pero es lo mismo. Es que el periodismo está inventado hace muchos años, y uno lo que hace es tomar la tradición y darle su sello personal.

En muchos de tus libros el protagonismo lo tienen personas comunes y corrientes que, desde el punto de vista del periodismo tradicional, no serían dignas de primera plana.

Me parece que el hombre común es el que hace a los países más importantes. Yo no conozco el palacio presidencial de mi país, ni conozco la cara de los ministros, no me interesa la vida de ellos. Cuando trabajaba en TV y tenía que, por obligación, ir a oír las ridiculeces que decían, entonces iba a entrevistarlos, solo en ese caso. Siempre he dicho que la gente común es más importante: los campesinos, el obrero, la mujer que sufre, que cría a sus hijos; pues es la víctima histórica de la mediocridad de los de arriba.

Credibilidad, ética y estética

Eres uno de los periodistas con mayor credibilidad en tu país, ¿cómo lograr esa credibilidad?

Colocándome en el centro, ni en contra ni a favor de los gobiernos, en el centro y muy cerca de la gente; transmitiendo con precisión lo que veo; mirando los problemas del país en forma crítica, pero también sus aciertos, y enfrentándome a la mediocridad de los dirigentes del país. La sociedad colombiana es una maravilla, pero es víctima de un

grupo de mediocres. Pregúntate, ¿por qué está Colombia como está?, el desastre es porque históricamente han manejado este país así. El periodismo capta la realidad nacional, es el espejo de un país. El papel del periodismo es contar esa realidad para que la sociedad tome una posición.

Entonces, el periodismo debe denunciar estos males.

Sí, yo he hecho un periodismo de denuncia durante 25 años. De lo que sí estoy cansado es del periodismo de la violencia, de la coca, del desastre.

¿Qué papel juega otro tipo de periodismo, el que se remite a cosas más positivas, más dulces?

Sin olvidar la realidad, bajarle un poquito el tono al agobio de la gente. Hay que aceptar que el periodismo colombiano ha hecho demasiado énfasis en los problemas que tenemos.

¿Cuán importante es la ética?

Es todo en el periodismo, como en cualquier profesión. Pero no hay libros de ética, no los encuentro yo. Creo que la ética es inherente a las personas, a su cultura, a su educación, etc. La ética contribuye a la credibilidad.

¿Qué con la estética?, más aún considerando que en algunos casos aboradas temas trágicos.

La estética es ver la tragedia realmente, pero es tan difícil de describirla. Por ejemplo, en el terremoto de Managua, el fotógrafo que llevé conmigo no recreó su cámara en los primeros planos de las caras y de los miembros de la gente que estaba destrozada. Retrató una muñeca con su brazo partido entre el barro, y al lado de la muñeca el zapato de una niña. Eso sería la estética: bajarle el volumen y subirle el argumento.

La denuncia como distorsión

¿Crees que en América Latina el periodismo investigativo derroque un presidente?

Dos años antes de Watergate yo dirigía una sección de investigaciones en *El Tiempo*, dos reporteros y yo hicimos una investigación en la Contraloría General de la República, entonces se cayeron el contralor y 300 funcionarios. El país ha cambiado mucho en agresividad, y por menos de lo que decíamos hace 30

años, hoy se están muriendo los periodistas en Colombia. Hoy ya no botaría a un contralor y 300 empleados, porque ahora son más fuertes y están más enquistados, me tocaría irme del país o me moriría.

En la década que va de los años 70 a mediados de los años 80, ese planteamiento valía porque los periodistas colombianos creímos que el periodismo era para tumbar y para quitar; entonces, todo el periodismo se convirtió en la denuncia por la denuncia. Luego me convencí que el periodismo no es ni para tumbar contralores, ni para cerrar fábricas que contaminen, sino para contar lo que se ve, crear opinión y que esa opinión tome una posición frente a los problemas; es decir, regresé a los años 60, cuando mis maestros me dijeron "mira, el periodismo es contar lo que sucede". Creo que en esa década se dio una distorsión del periodismo, si tengo en cuenta la utopía de contar lo que sucede.



El Hueco: la entrada ilegal de colombianos a E. U., por México, Bahamas y Haití.

Desde luego, denunciar es contar lo que sucede, el problema es que era la denuncia por la denuncia y no admitíamos al periodismo si no denunciaba. Vino lo de Watergate y todos los indiecitos colombianos comenzaron a copiar a los estadounidenses con esa falta de personalidad que nos caracteriza.

Entonces, ¿dónde la función fiscalizadora del periodismo?

Eso nació en esa década. Esa es la distorsión.

¿No debería ser así?

No. El periodismo es contar lo que sucede, bueno o malo, y de ahí la sociedad toma su posición, pero es contar también lo bueno de un país, lo positivo, todo lo que hace la ciencia, por ejemplo.

Del tema, la técnica y otros asuntos

El tema o la escritura de ese tema ¿cuál es más importante?

El tema es muy importante, también la técnica; es decir, la manera de contar:

Aunque ha trabajado en radio y TV ("es tan efímera, tanto trabajo para que en media hora quede como Alka-Seltzer"), ha sido la prensa escrita ("es mi pasión, es lo que queda para siempre") el medio en el que ha desarrollado su trabajo de mayor éxito.

que sea en orden, que haya una lógica, que fluya la narración, que tenga ritmo y que dé mucha información. La forma es lo menos importante, debe ser seca, directa.

¿Por qué el reportaje y no la novela para transmitir la realidad?

Porque la realidad, así precisa y exacta en América Latina, supera la ficción. Además, yo no tengo imaginación, no tengo el arte para hacer novela. He tomado de la novela la técnica narrativa: la estructura, el manejo del tiempo dramático, del tiempo de la época, del diálogo, del monólogo, relatos en primera o en tercera persona, el factor sorpresa y el desarrollo de los caracteres psicológicos de los personajes. A eso le pongo la realidad, tomada con la grabadora, con la cámara fotográfica o a través de documentos.

¿Cómo desarrollas los caracteres psicológicos de los personajes?

A través de las entrevistas, poniendo a esas personas frente a valores como la mujer, el culto a la muerte, la vida. Ellos van reaccionando, van contando cosas y van mostrando su forma de pensar.

En muchos de tus libros prácticamente no hay narración, es el testimonio de tus entrevistados que, a través de una organización adecuada, va estableciendo el hilo narrativo, ¿algún secreto para esto?

No. Convierto la entrevista que hago en un monólogo, algunas veces en un diálogo, quito las preguntas que hice y parece que dejo al personaje en comunicación directa con el lector. La entrevista, como técnica, es uno de los recursos más importantes que utilizo para mi trabajo periodístico. Y lo demás ya es documentación, descripción, trabajo de campo.

¿Cuáles son tus consejos para el joven periodista?

Primero, identificarse mucho con el país, sentirse orgulloso de lo que es, de su sangre, de su raza. Meterse mucho en la historia del país para comenzar a entenderlo, a identificarse y a profundizar en sus problemas y en sus aciertos. Ahí va fluyendo el periodismo. Ya no intentar cambiar el mundo, eso fue en los años 70.

El último libro que estás escribiendo es sobre un joven poeta italiano, asesinado en tu país, del cual se conoce muy poco, ¿cómo estás desarrollando tu trabajo?

He dado sus poesías a dos poetas y a un psicoanalista para que me digan qué ser humano ven detrás de él. Ellos harán un perfil del joven. Sobre ese perfil y lo que yo lea acerca de los temas recurrentes de su poesía: la noche, la soledad, algo la muerte; hablaré con su familia. Además, hay una camiseta en la que está Jimmy Hendrix: ya tengo su biografía y algo de su música. Hay una poesía del joven que, como acápite, tiene una frase de U2: estoy oyendo su música y leyendo sobre ellos. Me imagino que si eran sus ídolos algo cifrado de su vida habrá en la música y en la historia de estos músicos. Con toda esta información iré a Padua, donde nació, y hablaré con sus familiares y amigos, iré a su universidad, a su colegio. Es decir, el proceso de creación de un libro de este tipo demanda mucho esfuerzo y mucho tiempo, más o menos un año, porque es rastrear la vida y reconstruir cosas.

¿Cuántas horas de grabación?

Según la historia. Por ejemplo, para *El Alcaraván* fueron como 70 horas, más recorrer los sitios, vivirlos, los apuntes, libros que hay que leer, etc.

Debe ser el realismo mágico

¿Cuál de los libros que has escrito te ha golpeado más?

Todos me han impresionado. El que me golpeó durísimo fue *La Bruja*, porque recibí tres demandas por violar la privacidad de unas diputadas. Durante la investigación tuve muchos problemas, no sé por qué. Yo no creo en brujas, sin embargo pasaron cosas que no son normales, como que se me dañe un computador: puse la palabra *maranata*, que es la última palabra del Apocalipsis, se dividió el texto en dos y no pudimos arreglarlo, tuvimos que cambiar de computadora. Cuando estaba investigando tuve un accidente de auto. Yo no lo atribuyo a nada de la brujería; pero, coincidentalmente, me sucedieron muchas cosas. Debe ser el realismo mágico. ●

/ Género /
/ Antropología /
/ Comunicación /
/ Sexo /
/ Cultura /

19640

KEMY OYARZUN

Género, comunicación y cultura

El paradigma clásico de la ciencia moderna, a partir de la ilustración, se funde y confunde con la ciencia sexual. Desde el siglo XVIII, los cuerpos y la sexualidad se definen y regulan por la lógica de la diferencia metafísica: ser hombre o mujer se remite al orden divino y natural. Ese ordenamiento es sancionado por un método: pensamiento cartesiano, racionalismo. La autora parte de esta premisa y lleva adelante una interesante reflexión en torno a la concepción del sexo y género, así como la representación de las relaciones entre ambos en las diferentes culturas.

CD: COMU



Gregorio Aparicio, Venezuela

Las culturas premodernas más diversas distinguían lo masculino de lo femenino dentro de un amplio rango de distinciones secundarias: yang/ying, alma/cuerpo, espíritu/materia, orden sagrado/orden profano. Pero esas distinciones aparecían como "matices" dentro de un espectro relativamente continuo y fluido:

un hilo, un péndulo hacia pasar los cuerpos por zonas de intensidad "masculina", "femenina", "andrógina".

Antes que la ciencia sexual, la "alquimia" de un *continuum* sexo-género. Allí, el humano es uno, andrógino sin forma que se va diferenciando sexualmente por accidente. Pero a partir del siglo

KEMY OYARZUN, chilena. Crítica cultural y literaria, docente en la Universidad de Chile.

XVIII el hilo se corta. Aquí las distinciones pasan por el filtro de la diferencia metafísica: el humano es doble, sexualmente hablando. El discurso de la Modernidad destaca desde el origen dos naturas, una masculina y otra femenina y establece pocos puntos de contacto entre ambas. A partir del siglo XVIII, disyunción sexual excluyente, "ser esto o aquello". El andrógino -aquella zona intermitente de lo indiferenciado y confuso- se empieza a concebir como antinatural, patológico. La diferencia "ha de ser tajante", sostuvo el historiador chileno, Vial Correa, con respecto a los sexos en una polémica sobre el género sostenida a raíz de documentos preparatorios para la IV Conferencia en Beijing. Los límites "difusos" parecen amenazantes. Tal vez por ello, las transgresiones a

este ordenamiento metafísico de las diferencias emergen como "retornos de lo reprimido".

Sexo y género en la historia

En los orígenes de la Modernidad, la ciencia sexual operaba estrictamente dentro de las coordenadas victorianas frente al tabú de la homosexualidad y al placer sexual no reproductivo. A excepción de los valores sexuales, el Renacimiento implicó una flexibilización de muchos otros valores (bien, verdad, belleza, por ejemplo). Como bien lo describiera Julieta Kirkwood, en medio de sociedades cada vez más "abiertas" y plurales, la moral sexual se contrajo, de forma que la ciencia sexual clásica pudo hacer concordar dos estrategias de poder: satanización, patologización de la homosexualidad y las diferencias. El sistema sexo-genérico operaría como un sistema de castas en el seno de la pretendida movilidad de las sociedades de clases². Estamental, rígido, inmóvil, era evidente que el sistema sexo-género no "avanzaba" en Occidente al mismo ritmo que los grandes cambios tecnológicos. Algo resistía, algo asociado a los prejuicios, al dogma.

El *Libro del Buen Amor*, del siglo XIV, o *Gargantúa y Pantagruel*, del Renacimiento, eran muchísimo menos "recatados" que textos del XVIII o XIX. No en vano Mijail Bajtín habló de un éxodo del cuerpo material en la cultura occidental.³ En la carnavalesca medieval, "el principio material y corporal (era) percibido como universal y popular, y como tal, se oponía a toda separación de las raíces materiales y corporales del mundo, a todo aislamiento y confinamiento en sí mismo, a todo carácter ideal abstracto o intento de expresión separado e independiente de la tierra y el cuerpo" (Bajtín, p. 24). Este cuerpo convertido en síntoma, separado y ensimismado, "desincardinado" y abstraído, negado o reprimido, caracterizaría a la ciencia sexual del siglo XVIII en adelante.

Sin embargo, me parece que el concepto de género no ha bastado para incardinar concreta, social, históricamente el pensamiento occidental con respecto a las diferencias sexuales. Si bien el concepto ha posibilitado la instalación de la diferencia en las prácticas del discurso, el propio concepto de género, a su vez, se ha venido construyendo sobre

una diferencia abismal entre discurso y práctica, entre cultura y natura, entre lo simbólico y lo real. Es posible, ahora, trazar una panorámica del género en las distintas culturas. Pero no se entraban a considerar los cuerpos, las diferencias sexuales, la sexualidad en las distintas culturas y en los distintos períodos históricos.

¿Género: sexo naturalizado?

¿Qué cuerpos se han venido configurando en las distintas culturas? ¿En qué condiciones se produce un cuerpo y cuáles son sus fronteras? ¿A qué tratamientos se lo expone? ¿Cuán naturales son los cuerpos y sexos, la biología y las "ciencias naturales"?

Los *impases* del concepto de género eran (y son), ni más ni menos, que los *impases* del culturalismo y de cierta semiótica estructuralista, heredera del formalismo. Si el "lenguaje" (verbal, se entiende) es el centro ("en el principio era el verbo"), lo que aparece permanentemente desplazado hacia los márgenes es "el referente". Lacan indica ese desplazamiento poniendo **lo real** entre paréntesis. ¿A quién le ha preocupado el referente del género? ¿Cuál es el referente del género, el cuerpo? Pero, el cuerpo, ¿no es también un representante verbal? Laberinto sin salida del signo: si bien la construcción de lo real, por parte de las comunicaciones masivas, se evidencia más y más, también es cierto que para muchos el simulacro televisivo es más "real" que aquello construido. Otro modo de decir, que para muchos las construcciones comunicacionales no solo "articulan" (Saussure), sino que "sustituyen" plenamente a lo real⁴. La moderna autonomía relativa del signo se ha convertido en nuevo absoluto de la Postmodernidad. En las culturas neoliberales, la ficción es "más verdadera" que el "representado". En este contexto, y como punto de apertura frente a este simulacro de simulacros, me ha parecido importante volver a partir con Saussure de la idea de que el lenguaje "articula" la realidad para nosotros. Articular no significa "borrar": las trazas son tozudas. La noción de articulación implica un juego permanente entre *Interpretant* (interpretante) y *Bedeutung* (referencial), juego de dos caras dialécticamente indispensables para la comunicación. Desde su "paréntesis" lacaniano, **lo real** desafía,

El concepto de género no ha bastado para incardinar concreta, social, históricamente el pensamiento occidental con respecto a las diferencias sexuales. Si bien el concepto ha posibilitado la instalación de la diferencia en las prácticas del discurso, el propio concepto de género, a su vez, se ha venido construyendo sobre una diferencia abismal entre discurso y práctica, entre cultura y natura, entre lo simbólico y lo real.

actúa, produce sus efectos y huellas en el signo, y es producido, a su vez, por este. "¿Cuál es el sonido de un aplauso de una sola mano?", pregunta un haiku zen. No hay por qué "optar" por una sola de las caras del juego de producción de sentido y quedar suspendidos en el péndulo sin salida de las dicotomías.

¿Por qué optar, entonces, por el género a expensas del cuerpo, por la simbólica de género a expensas de lo sexual, por la cultura a expensas de la natura, por lo social material a expensas de lo social simbólico? En este contexto me ha parecido productiva la concepción del sistema sexo-género. El término fue acuñado en los años 70 por la antropóloga Gayle Rubin y designa, para mí precisamente, la articulación "holística" de los términos que comúnmente se hallan contrapuestos en forma antagónica y excluyente⁵. Estamos plenamente conscientes de que se necesita dar cuenta de los aspectos simbólicos y materiales del sistema, entendiendo al mismo tiempo que ninguno de los dos términos (ni el sexo, ni el género) "determina" causal, mecánicamente al otro.

Sexo vs. género

Así, nos proponemos considerar los siguientes aspectos a la hora de estudiar el sistema sexo-género en un modo de producción simbólico-material concreto:

1) el cuerpo, los usos, abusos de que es sujeto; la economía política de los sexos; la biopolítica;

2) la simbólica de los cuerpos; historia social de los cuerpos;

3) la simbólica de los géneros; culturas y sub-culturas; representaciones genéricas;

4) las dimensiones socio-económicas de la articulación sexo/género (relaciones de parentesco y su articulación en distintos modos productivos; articulación entre modos de reproducción y modos de producción en la historia).

Se entiende que todo sistema sexo/género implica una dimensión ontogenética (esto es, que "produce efectos de sujeto individual") y una dimensión filogenética (esto es, que produce efectos de subjetividad colectiva en la "historia de la especie").

Pareciera confuso plantear este problema ahora que recién y con muchos esfuerzos se estaba empezando a en-

tender en América Latina el concepto de género. Después de todo, el género había sido propuesto para sustituir precisamente al sexo naturalizado, y en este sentido, introducir una mayor relatividad en los valores sexuales. Cuando hace un año, en torno a la IV Conferencia, se desató la controversia nacional en Chile frente al uso del vocablo "género" en el documento de la ministra Bilbao, Chile se convirtió en el único país que condenara, por masiva votación parlamentaria, el libre uso de la palabra "género" en un documento oficial. El senador Gabriel Valdés sugería que el concepto era anti-chileno. En aquellas discusiones, María Angélica Cristi, parlamentaria conservadora, declaró citando al historiador Gonzalo Vial Correa: "¿Por qué usar una palabra tan poco usual (género) al referirse a los sexos. ¿Será por introducir (...) la noción de que estos no son solos, ni tajantes, sino varios, de límites difusos e inciertos?" No podían aparecer como "chilenos" ni el adulterio ni el aborto. Tampoco la madre soltera, ni el homosexual. De pronto, todas estas "desviaciones" venían a quedar estrechamente relacionadas a la introducción del concepto (foráneo) de género en nuestro país; más bien, el retorno al uso del sexo (tajante, natural, de origen divino) era invocado por el pensamiento más tradicional y conservador, no ya simplemente en defensa de la familia y la patria, sino de la entera civilización occidental.

Parecía que el Vaticano (ya que no la religiosidad popular) favorecía el vocablo "sexo", en tanto que el Banco Mundial preconizaba el concepto de género. Menem optaba por el sexo; Fujimori por el género. Desde una perspectiva muy diferente, Foucault había optado implícitamente por el concepto de sexualidad, sin jamás haber utilizado el vocablo género. En esta misma línea, la historia de la mujer, y no la del género, ocupaba a un importante equipo de investigadores franceses (Duby, Perrot, entre otros)⁶. De hecho, se abría toda una línea que planteaba la necesidad teórica de asumir el cuerpo y la sexualidad, dos notorios olvidados de la cultura occidental.

Curiosamente, durante la Conferencia de Beijing, coincidieron el Vaticano y el mundo musulmán. Mas, no debería sorprendernos que los fundamentalistas echaran mano a un burdo concepto



de "sexo", ese sexo tajante que invocaba Vial Correa, sexo supuestamente "cierto", fuerte y sobre todo "sano", emerge como lo único capaz de contrarrestar las incertidumbres de la modernidad neoliberal, última utopía rescatable. Obviamente, el sexo del que habla el historiador chileno nada tiene en común con la sexualidad foucaultiana. Entre la opción vaticana por el sexo y la del Banco Mundial por el género median profundas diferencias políticas; más bien, toda una biopolítica, política microfísica nada metafísica que afecta los usos sociales de los cuerpos. También cabe incorporar a este mapa, una política de las identidades. El Vaticano (distinguible, insisto, de la religiosidad popular) favorecía el uso de la palabra "sexo" para asignar y designar identidades "sólidas", pre-fijas, opuestas, diríamos, al concepto existen-

cialista de "existir el cuerpo", de identidades múltiples, que se "hacen y deshacen al andar". Pero sobre todo, a nivel oficial, la Iglesia Católica se oponía y opone a los usos erótico-lúdicos de los cuerpos, preconizando un sexo casi exclusivamente reproductivo. Por eso, tantos documentos insisten en la salud reproductiva, como si las personas solo pudiesen acceder a sus cuerpos en función de la procreación, único "precio" para la recreación sexual. El Banco Mundial, por su parte, favorecía el género, continuando la línea desincardinada del pensamiento en Occidente, desde una política neo-malthusiana de control y planificación de la natalidad. Entendemos, ahora, que lo que más interesó a Foucault era precisamente develar las políticas, a veces implícitas u oblicuas, del control sobre los cuerpos, ya sea para control o "descontrol" de la natalidad.

Sexo y producción simbólica

¿Importa el sexo de quienes producen las simbólicas? Durante las últimas dos décadas, esta pregunta fue particularmente útil en el campo de las producciones culturales: el arte, las comunicaciones, la literatura. La respuesta que Nelly Richard ha entregado me ha parecido problemática⁷. Para ella, como lo mejor del arte tiende a la "feminización", poco importa que quienes lo produzcan sean anatómicamente "hombres" o "mujeres". Lo importante, para la crítica cultural, es que esa "feminización" coincide con la crítica sociocultural profunda y radical. No obstante, la teoría comunicacional ha demostrado que separar tajantemente lo sexual de lo genérico puede resultar reductivo. La crítica culturalista ha llevado a estudios sobre "imagen", "mentalidad" y "estereotipos" que -por reiterativos- han resultado a la postre infrecuos. En mi opinión, sí importa concebir la comunicación más allá de los "mensajes" o "productos". No basta con "mensajes" positivos. Importa afectar las macro y micropolíticas discursivas aumentando el acceso de la mujer como productora de medios y nuevas tecnologías de comunicación. La propia teoría feminista ha venido demostrando que la aparición de la mujer como sujeto de la ciencia está produciendo cambios fundamentales en las antiguas economías de colonización y dominio en el sa-



Dimensión visual. Carlos Amérgo, Uruguay

ber, alterando las relaciones de poder allí. No puede sino ser relevante en extremo ir avanzando en la dirección de saberes autogestionados.

Por último: ¿son solo simbólicos la feminización de la pobreza, la violencia intrafamiliar, el SIDA? Ningún intento fragmentario serviría para responder estas interrogantes. La pobreza, la violencia, el SIDA son fenómenos que afectan "holísticamente" a los seres humanos, desde los más recónditos intersticios síquico-individuales a los resortes más públicos, desde lo más íntimo y cotidiano a lo laboral. Freud dijo alguna vez que el ser humano se realiza plenamente en el libre y rico ejercicio de tres dimensiones: el amor, la comunicación, el trabajo. Estas tres dimensiones deberían quedar profundamente transformadas si lo que desea es la construcción de sociedades con equidad y respeto a las diferencias. ●

REFERENCIAS

1. Consultar Cuéllar, R., *El cuerpo humano en el capitalismo* (México: Folios Ediciones, 1985); Foucault, M., *Historia de la sexualidad*, 3 tomos (México: Siglo XXI Editores, 1977); Laqueur, T., *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud* (Madrid: Cátedra, 1994).
2. Julieta Kirkwood, *Feminarios* (Santiago: Ediciones Documentas, 1987), pp. 15-40.
3. Mijail Bajtín, *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*, Cap. V y VI. (Madrid: Alianza Editorial, 1987).
4. Eliseo Verón, "Relato televisivo e imaginario social", en *Lenguajes: producción y verdad* (Buenos Aires: Editorial Tierra Baldía, no. 4, mayo de 1980), pp. 26-35.
5. Gayle Rubin, "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo", en *El género: la construcción de la diferencia sexual*. Marta Lamas (comp.) (México: Miguel Ángel Porrúa E., 1996), pp. 35-96.
6. Georges Duby y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres*, trad. Marco Aurelio Galmarini, 10 tomos (Madrid: Taurus, 1993).
7. Nelly Richard, *Masculino/Femenino. Prácticas de la diferencia y la cultura democrática*, (Chile: Francisco Zegers E. 1993).

Sudamérica: LAS MUJERES EN LAS NOTICIAS

El 18 de enero de 1995, la organización canadiense Media Watch realizó un monitoreo de "la imagen de la mujer en las noticias" en medios de 71 países del mundo. En Sudamérica fueron analizados 44 diarios, 42 radios y 32 canales de TV., de 8 países: Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú y Uruguay. Las conclusiones más destacadas de este estudio en la región, reseñamos del análisis de Gloria Bonder, La participación de las mujeres en las noticias, Sudamérica, *Satélite Eva-Centro de Estudios de la Mujer, Buenos Aires, 1996.* E-mail: cem@cembue.cci.org.ar

- Tan solo el 27,3% del total de periodistas, reporteros y conductores de noticias en los medios analizados son mujeres. Entre ellas, predominan las que se desempeñan en la televisión más que en los diarios y en la radio.

- Las mujeres que cubren las noticias en TV son en promedio mucho más jóvenes que los varones y aparentemente tienen un techo para conservar este trabajo: a partir de los 50 años van desapareciendo de la pantalla. ¿La capacidad profesional y la experiencia de las periodistas vale menos o, directamente, no cuenta cuando la imagen está de por medio?

- Las mujeres periodistas predominan en las noticias locales y son minoría en las nacionales e internacionales. Su presencia es notablemente baja en casi todos los temas, aun en aquellos considerados tradicionalmente femeninos como salud, sociales o medio ambiente.

- Hay más varones que mujeres cubriendo las noticias en casi todos los temas, con excepción de arte/entretenimiento y sociales. Estos parecen ser los únicos tópicos donde las mujeres sobrepasan, en mínimas proporciones, a los varones. Mientras que su invisibilidad es casi total en economía, política y deportes.

- El 18 de enero de 1995, las mujeres representaron el 15,1% de los sujetos entrevistados y/o citados en las noticias aparecidas en Sudamérica.

- Ellas aparecen en primer lugar en las noticias legales, policiales o accidentes; y en segundo término en arte y entretenimiento. También son sujeto de noticias políticas, pero nunca con la importancia que estas otorgan a los varones.

- La perspectiva femenina es minoritaria en todo tipo de noticias. La única excepción es arte y entretenimiento donde ellas son mucho más requeridas, aunque nunca de igual manera que los varones. ¿Será que la mujer solo es noticia cuando se con-

vierte en un objeto estético; y ni aun así logra interesar lo suficiente a los medios?

- En cuanto a la edad y la ocupación de las mujeres que logran ser noticia, la TV las prefiere jóvenes y en posiciones con poco poder e influencia. Las que pasan de los 50 años dejan de ser noticia, situación que no ocurre con los varones. Para ellos, a medida que aumenta la edad, aumenta su presencia en la pantalla. En los periódicos ellas van ganando visibilidad a partir de los 35 años, pero también los 50 son un filtro, a partir de esa edad decaen abruptamente como sujeto de información.

Entre las que logran convertirse en noticia, impacta el alto número de mujeres que no declara ocupación o que son amas de casa; en contraste con la ínfima presencia de profesionales, desocupadas, jubiladas y aun de artistas o políticas. ¿Será que las mujeres profesionales no hacen nada que valga la pena difundir? ¿Cómo se explica que habiendo más mujeres desocupadas y jubiladas ellas no aparezcan en la noticia? Aunque la participación de la mujer en la política todavía es minoritaria, es innegable que, en los últimos años, se ha reavivado su lucha por ocupar más lugares en ese ámbito. Si las noticias no recogen sus aportes a la política, ¿cómo lograremos demostrar a la sociedad que es legítimo aspirar a ocupar posiciones en el campo político y que las que llegan son tan capaces como los varones?

- El 23,6% de las mujeres que son noticia lo hacen en calidad de víctimas contra el 9,3% de los varones en la misma condición. Si consideramos la totalidad de los temas en que las mujeres se convierten en objeto de interés para los medios vemos que hay dos mujeres retratadas como víctimas por cada una que aparece en arte y entretenimiento o política y gobierno; y cuatro veces más que en salud, sociales y deportes.

- Otra característica llamativa en la región es la bajísima cobertura que se brinda a temas como anticoncepción, cambio de los roles de género, atención de los hijos, salud, y condiciones de trabajo de la población femenina, etc. Tan solo el 6% de las noticias analizadas tratan algunas de estas cuestiones. Aquellas que abordan problemáticas de interés especial para la mujer se concentran en el tema de la violencia. Aunque este es un hecho positivo no es más que la punta del *iceberg* de un mundo de problemas que afectan a las mujeres y que todavía está sumergido dentro del discurso mediático.

El panorama presentado deja en claro que la igualdad de oportunidades entre mujeres y varones en los medios de comunicación es, todavía, una ilusión. El hecho de que haya cada vez más mujeres capacitándose para desempeñarse en ellos es, sin duda, auspicioso, pero no alcanza para asegurar su presencia efectiva y equitativa.

Para información sobre los estudios regionales y mundial dirijase a WACC, 357 Kenning Lane, London SE11 5QL, Inglaterra. E-mail: wacc@gn.apc.org

Aldea global o isla total

Con el vertiginoso desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la creciente globalización, la "aldea global" es un hecho. Pero, ¿qué pasa con los miles de millones de seres humanos que, por limitaciones de todo orden, no pueden acceder a esta "panacea tecnológica"? ¿qué con las identidades culturales? En este contexto, el planteamiento martiano de injertarnos el mundo, pero que "el tronco sea de nuestras repúblicas", tiene más vigencia que nunca.



Tolstoi alguna vez dijo: "Para ser universales hay que escribir sobre la aldea". Si ahora viviera, tal vez tuviese que -de acuerdo a las corrientes de la moda- repensar su frase, porque según los gurús de la comunicación y de la semiótica, Marshall MacLuhan a la cabeza, hablan que hoy vivimos en una "aldea global". Es decir que por el avance asombroso de las telecomunicaciones,

GALO GALARZA, ecuatoriano. Escritor y diplomático, director de Asuntos Culturales de la Cancillería ecuatoriana. Ponencia presentada en el Encuentro de Escritores (Ambato, Ecuador), mayo de 1997. Se publica en *Chasqui* con ligeras modificaciones sugeridas por su autor.

Internet y satélite de por medio, los problemas del mundo se han universalizado, desde los que ocurren en el "último rincón", como bautizó Benjamín Carrión a nuestro país, y que, en otra perspectiva, podrían ser Colombo o Madagascar o cualquier pueblo o aldea de los llamados "continentes de la pobreza", hasta el fin del mundo que pueden ser los trenes de Nueva York o de Amsterdam, o las playas albanesas atestadas de desesperados o los bordes de la frontera de los Estados Unidos con México, donde se levantan muros peores y más crueles que aquel que cayó en Berlín para alborozo y festejo de los creyentes en el "fin de la historia". O, en otra vertiente, el úl-

timo día de 1999, cuando según los seguidores de las "sectas luminosas" norteamericanas, saltará el mundo en pedazos, por eso ahora los suicidios colectivos en los ranchos de lujo de California se anuncian por Internet y se proclama que, antes de la destrucción del universo, es preciso subirse en cuerpo y alma a la cola del cometa Hale-Bopp.

¿Aldeanos globales?

¿Aldea global? ¿Realidad virtual? Sueño y ensueño de vivir en un mundo ancho y ajeno, con un porcentaje de hambrientos y analfabetos que supera todos los límites inimaginables, y quie-

nes no conocen el Internet ni la televisión por cable y a quienes si alguien les dijera que viven en una "aldea global" o que son "ciudadanos del mundo" se le reirían en la cara, porque lo que tienen es hambre y necesidades humanas primarias que satisfacer, antes que sueños cosmopolitas. Los "aldeanos globales", entonces, continúan siendo, al fin del siglo, un porcentaje mínimo de la humanidad, que siguen jugando a la realidad virtual y quienes por muy universales están aprendiendo a ser insensibles o, en otra vertiente, todavía peor, torpemente patrioteros, enfermos de nacionalismo o religiosidad. En ese convencimiento no les importa desatar guerras o persecuciones o genocidios que nos llenan de espanto y de rabia.

Entonces se hace preciso matizar las cosas, la globalización no puede ser tomada como un costal en el cual se han metido inevitablemente todos los gatos del universo. Pero tampoco quiere decir que podemos ignorar este fenómeno y, cual avestruces desnutridas, ya que comenzamos este párrafo con comparaciones zoológicas, esconder la cabeza bajo tierra y seguir solazándonos con el pobre circo de la parroquia donde el cura se viste de tigre y el alcalde de pantera y los parroquianos aplauden desafortunados al "mejor y más peligroso circo de la tierra".

Y tampoco debemos asustarnos mucho con eso del fin del siglo que creo no va a ser el fin del mundo. La especie humana tiene todavía para rato en este enigmático universo del cual conocemos apenas una mínima fracción. Recordemos, por cierto, que el mismo pánico ha sentido en todos los tiempos. A fines del siglo XIX, en la Viena de entonces, que tenía una mitad podrida y otra luminosa, la floreciente y brillante generación de Mahler, Klimt, Freud, Kokoshka, Gropius, se llamó la "generación del fin del mundo" y ya sabemos que, por fortuna, el globo terráqueo siguió dando vueltas y esos artistas y pensadores austriacos continuaron aportando sus maravillosas creaciones hasta bien entrado el siglo XX. Así, ahora, pese a los amargos vaticinios y decepciones de los Nostradamus antiguos y contemporáneos, pese a los suicidios en masa y a la desesperación de los "ufólogos", el mundo -espéremos- no se acabará y, por ello, debemos sus habitantes tratar de luchar y pensar

en cómo hacer mejor la existencia de esta especie sobre la tierra, en lugar de seguir aportando a su exterminación.

"Y calle el pedante vencido..."

Pero, volviendo a aquello de la globalización, ya hay quienes se han subido al tren sin pensar dos veces en su destino, sin inventario ni pudor alguno, y han proclamado a los cuatro vientos que eso es parte de la **postmodernidad**, del viento de los tiempos. Se han colocado, para ello, una boina parisina y unos botines estadounidenses y una pipa alemana y unas camisas coreanas. Mezclan, en sus discursos, las palabras de un par de idiomas extranjeros, se ríen de medio lado y... listo. Eso es, para ellos, ser universales. Lo indio, lo cholo, lo negro les apesta. Les cuesta tanto decir que son ecuatorianos o guatemaltecos o peruanos. Lo latinoamericano es una categoría de los años 70, dicen. Lo latinoamericano no existe. Son, en definitiva, seres y corrientes falsificadas, como, de alguna manera, ya han existido y se han dado en otras épocas. Por eso mismo es preciso, más que nunca, afianzar nuestras raíces, como quería Martí, antes que sembrar árboles en el viento o en las nubes.

Y ya que evocamos al pensador y poeta cubano del siglo pasado, recordemos sus palabras, escritas en ese luminoso ensayo que es *Nuestra América*, que bien pueden calzar para estos días de la "aldea y los aldeanos globales": "Cree el aldeano vanidoso que el mundo entero es su aldea, y con tal que él quede de alcalde, o le mortifique el rival que le quitó la novia, o le crezcan en la alcancía los ahorros, ya da por bueno el orden universal, sin saber de los gigantes que llevan siete leguas en las botas y le pueden poner la bota encima, ni de la pelea de los astros en el cielo, que van por el aire dormidos engullendo mundos... Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser de nuestras repúblicas. Y calle el pedante vencido; que no hay patria en que pueda tener el hombre más orgullo que en nuestras dolorosas repúblicas americanas...".

Hasta los estudios de la OEA que son, de lo que conozco, bastante conservadores, ponen cierta voz de alerta. Así, en un trabajo preparado por la Secretaría General titulado: "Propuesta pa-

ra la creación de la Oficina de Asuntos Culturales", se dice: "A fines del siglo XX los países de la región se enfrentan a un proceso de creciente globalización de las comunicaciones, la información y la economía, que se traduce en cambios en los comportamientos, hábitos y valores de los pueblos. Hoy, más que nunca, la acelerada unificación del mundo exige la valorización y el afianzamiento de las identidades nacionales y regionales... Por otra parte, es necesario que los procesos de integración respeten la identidad cultural de todos y cada uno de los países de la región, no solo como una forma de destacar la dignidad y singularidad de sus culturas, sino también como una fuente de diversidad cultural, tan importante para la sobrevivencia como la biodiversidad"².

El ojo del big brother

Y si la OEA se preocupa, con más razón debemos, los creadores de la América Latina, preocuparnos y reflexionar sobre este fenómeno de fin de siglo que, nos guste o no, está ya instalado.

El Halloween, una fiesta típicamente irlandesa trasplantada a Norteamérica, es hoy celebrada en la mayoría de países latinoamericanos. La música que escuchan, las comidas rápidas con las que se atragantan, las ropas en las que se embuten los jóvenes de Madagascar, Irlanda o Argentina, son las mismas.



Fijémonos, si no, en ciertos datos que recogieron los investigadores Heinz Sonntang y Nelly Arenas, en un estudio de 1995³. Ellos citan los siguientes ejemplos que vale la pena recordar: en 1983, los Tuareg, tribu nómada del Sáhara, detuvo diez días su migración anual para poder ver el final de la serie norteamericana "Dallas", donde los protagonistas son millonarios acosados por problemas de identidad. Mickey Mouse y el Pato Donald se transmiten cada semana en la China con las voces dobladas en lengua mandarín, y las viejas películas de Cantinflas, editadas en México, pueden verse en las pantallas de Marruecos, dobladas al árabe. Nosotros podríamos agregar que los rusos y rusas lloran ahora con las telenovelas venezolanas y que los españoles se estremecen con los culebrones brasileños.

Sergio Ramírez, el escritor y político nicaragüense, decía lo siguiente al reflexionar sobre este mismo fenómeno: "Los satélites globalizan, integran, homogeneizan, penetran. El ojo del *big brother* de George Orwell nos vigila y dirige desde todas las pantallas de televisión. Imagen y sonido, artificio de la visión y lengua prefabricada. El mundo es ahora como nos lo presentan, como nos dicen que es; las cosas son como nos dicen que suceden, como vemos en las pantallas que suceden. La historia, hoy, es una superproducción. Estamos integrados y conectados a un solo *switch* de la verdad. Este es el artificio global más devastador, desde el punto de vista cultural, que hemos conocido nunca en nuestro territorio común, de la Patagonia a Sonora"⁴. Y Eduardo Galeano encuentra la siguiente equivalencia: "Cultura universal: televisión"⁵.

Más, la globalización (en otras épocas se habría dicho la colonización) no solo se ha hecho presente en la televisión (vaya rima), sino también (o como consecuencia) en otros comportamientos humanos. Los japoneses, cuya inmensa mayoría no son católicos, festejan alborozados la navidad. El *Halloween*, una fiesta típicamente irlandesa trasplantada a Norteamérica, es hoy celebrada en la mayoría de países latinoamericanos, con ciertos visos de ridiculez y cursilería. La música que escuchan, las comidas rápidas con las que se atragantan, las ropas en las que se embuten los jóvenes de Madagascar, Irlanda o Ar-

gentina, son las mismas. Los centros comerciales (*malls*) de Guayaquil tienen el mismo diseño que los de Miami o Singapur, de tal forma que quien entra en una de esas catedrales del consumo siente los mismos sonidos, aromas y movimientos.

Aquella ficción de Cortázar en la cual un personaje que camina por París atraviesa un túnel que le pone en una calle de Buenos Aires o viceversa, va convirtiéndose de alguna manera en realidad. Los mismos personajes de la literatura, para despecho del conde Tolstói, ya no se mueven únicamente en las respectivas aldeas. Raymond Carver, ese extraordinario narrador y poeta norteamericano desaparecido prematuramente, hace que sus personajes, por ejemplo, se muevan con igual soltura en un pequeño pueblo de Arkansas que en un tren que atraviesa Europa.

En la literatura ecuatoriana, los personajes ya no se quedan únicamente en la pequeña geografía nacional. Abdón Ubidia, por mencionar algunos casos, crea personajes y situaciones en sus *Divertimentos* que bien pueden ubicarse

Debemos recuperar nuestra fe en un pueblo por naturaleza creador, cuyas culturas pueden ser el motor que ayude a sacarnos de este marasmo y abandono. Unas culturas que sabrán darnos la personalidad necesaria para no sucumbir ante los modelos que nos llegan arrolladores de fuera.



El pensamiento martiano tiene plena vigencia.

en Quito, como en Madrid o Bonn. Javier Vásconez hace que el personaje principal de su última novela transite entre Praga, Barcelona y algunas regiones y ciudades ecuatorianas. Iván Egúez cuenta cuentos de gitanos. Rocío Durán sitúa a sus personajes en el París, *sueño eterno*, como titula a su novela de reciente aparición. Yo mismo ubiqué a los personajes de mi último libro: ecuatorianos desarraigados, en Nueva York y en otras ciudades norteamericanas. Y, así, podríamos mencionar otros y muchos ejemplos que se dan con los personajes de diversos libros publicados en la última década en América y el mundo, obviamente, no como consecuencia de la globalización sino como un interés de los autores en captar situaciones actuales.

¿Isleños totales?

Pero, pese a ese fenómeno de la globalización, que ha sido aprovechado muy bien en el mundo por ciertas casas editoriales o discográficas que han visto multiplicarse sus ventas y ganancias a ritmos vertiginosos, en muchos aspectos nuestros países siguen siendo islas totales, para honrar el título de este artículo. La pica en Flandes la ha puesto, curiosamente, en el caso ecuatoriano, el diario *El Comercio* de Quito, cuando a raíz de un debate sobre la vida y obra de Benjamín Carrión, dijo que aquella idea del ensayista lojano de querer convertir al Ecuador en una "potencia cultural" había fracasado. Trece (vaya número fatídico para los supersticiosos) personajes relacionados con la cultura de este país andino, encuestados por el mencionado diario, concluyeron que la idea de Carrión era un espejismo.

"Más allá de la formulación del sueño, las palabras 'potencia cultural' se han convertido en un mito y en un lugar común que está en los discursos de políticos e intelectuales... La producción artística del Ecuador está por debajo de la de otros países de la región. La literatura ecuatoriana no participó en el boom, y nuestro mercado de libros es restringido y desactualizado, además de que los ecuatorianos que leen son realmente pocos; las ciencias sociales del país apenas figuran como referencias de pie de página en los libros extranjeros.... la pintura, salvo escasas excepciones, está ausente de los grandes museos, a pesar



Cristian Tauchner, Ecuador

"Hoy más que nunca la acelerada unificación del mundo exige la revalorización de las identidades culturales".

de que sí existe una vastísima producción".

Si aceptamos esta dura autocrítica que bien puede transcribirse para la mayoría de países latinoamericanos, deberemos concluir, como dijimos antes, que todavía seguimos siendo, en muchos aspectos, islas totales en la aldea global, a pesar de que los personajes de nuestras ficciones hayan salido del último rincón del mundo al fin del mundo. La aspiración de Benjamín Carrión, entonces, está intacta y merece ser retomada, tal vez ya no cabe mencionar aquello de "potencia" porque suena a grandilocuencia (por algo ha caído en la boca de los políticos y los demagogos), pero sí debemos recuperar la fe en un pueblo por naturaleza creador, cuyas culturas (el nuestro es un país donde se conjugan varias) pueden ser el motor que ayude a sacarnos de este marasmo y de este abandono. Unas culturas que sabrán darnos, por cierto, la personalidad necesaria para no sucumbir ante los modelos que nos llegan arrolladores de fuera y nos quieren convertir en "sietemesinos", en mal naci-

dos que por aspirar a la globalización terminemos renegando de nuestra propia madre. ●

NOTAS

1. José Martí, *Nuestra América*, Colección Casa de las Américas, La Habana, Cuba, 1974, compilación y prólogo de Roberto Fernández Retamar, pp. 21 y 22.
2. *Propuesta para la creación de la oficina de asuntos culturales*, documento preparado para la Oficina del Secretario General de la OEA, Washington D.C., marzo de 1997, p. 5.
3. Heinz R. Sonntag y Nelly Arenas, *Lo global, lo local, lo híbrido, aproximaciones a un debate que comienza*, Documento de debate nº 6, Gestión de las transformaciones sociales, UNESCO, 1995.
4. Sergio Ramírez Mercado, "La máquina del tiempo", conferencia dictada en el CERLAC y recogida en la *Revista Nacional de Cultura*, nº 296, Caracas, 1995, p. 75.
5. Eduardo Galeano, "Diccionario del (des)orden", en revista *Casa de las Américas*, nº 204, La Habana, 1997, p. 169.
6. "Ecuador, potencia cultural, ¿Un espejismo de Carrión?", en diario *El Comercio*, Quito, 20 de abril de 1997, p. C7.

Periodismo Virtual /
Periodismo /
Costa Rica /
Ficción /
Crisis

19673

CARLOS MORALES

PERIODISMO VIRTUAL

El periodismo virtual se produce en un diario que no da noticias (concebidas como versión o reflejo de la realidad), sino que crea su propia ficción, especialmente en primera plana. Según el autor de este artículo, ello estaría ocurriendo en La Nación de San José, Costa Rica. Un ejemplo sería la primera plana (foto adjunta) del 1º de septiembre de 1996 que "muestra la foto de un encapuchado, al estilo del Frente Zapatista, que marginó otros acontecimientos y dio aspecto de revista inactual al diario más importante del país".

PLN: delegados vencen a cúpula

LA NACION

Ofensiva iraquí en Kurdistán



Nº 17.889 - San José, Costa Rica, domingo 1º de septiembre de 1996 - 16 pags. Selo 440 C.R.F. \$120,00



Infantil camino a Egipto



R. Madrid y La Coruña empataron



Selección por mundo en Trinidad

NUEVO SUPLEMENTO DEPORTIVO HOY

Hasta fechas muy recientes, los periodistas estábamos convencidos de que, en casi todos los puntos del Globo, el diarismo es un reflejo de la realidad, un notariado de lo que acontece en el día, salvo, por supuesto, cuando carece de libertades.

Muy difícilmente nos atrevíamos a conjugar periodismo con ficción e incluso, durante siglos, se desdeñó al periodismo como un oficio escritural que "no alcanzaba jerarquía literaria". Los litera-

CARLOS MORALES, costarricense. Escritor y periodista, director de *Radio Universidad* de San José.

tos nos miraban por encima del hombro y don Marcelino Menéndez Pelayo, maestro del idioma y autor de la célebre *Historia de las ideas estéticas*, se dejó decir que los periodistas son una "mala y diabólica ralea, nacida para extender por el mundo la ligereza, la vanidad y el falso saber, para agitar estérilmente y consumir y entontecer a los pueblos".

Acta de la realidad

Periodismo y literatura eran necesariamente antónimos (Borges y Sábato *di-xit*) y, por ende, el fruto axial de esta profesión, o sea, el discurso reporteril, manifestación fiel de la realidad, consti-

tuía lo opuesto a lo virtual. A nadie se le hubiera ocurrido unir los términos que aparecen en el título de este artículo. Porque lo virtual es lo que, según el DRAE: "tiene existencia aparente, no real"; mientras que el periodismo es, hasta donde todos suponíamos, acta y prueba de la realidad.

Está claro que, en las muchas vueltas de esta profesión, no es extraño que se haya querido aparentar y distorsionar la realidad; de hecho, siempre ha habido intenciones en esa línea, y logros muy concretos; pero lo que sí resulta insólito y nuevo es intentar desaparecerla del todo y sustituirla por una propia -inventada.

da-; algo así como virtualizar el presente.

Ya en la *Chasqui 55* habíamos denunciado el intento de transferir técnicas de la televisión al periodismo escrito, sus secuelas de frivolidad y lo que llamamos periodismo corrongo. Pero hoy se trata de algo más sofisticado y sorprendente: un diario que no da noticias. Un diario que crea su propia ficción. Fantasía que se asemeja al periodismo, pero que no lo es. Periodismo virtual, en dos palabras.

Si aceptamos que la prensa diaria debe responder al derecho humano de la información y contestar pronto la interrogante de David Livingstone: ¿qué pasa en el mundo?, a todos nos va a sorprender que un diario destine su primera plana, no a las noticias, sino a sus propias ficciones. Más todavía si se trata del periódico económicamente más importante de Centroamérica, premiado en repetidas ocasiones por la inefable Sociedad Interamericana de Prensa (SIP).

De la realidad a la ficción

El fenómeno lo vine a descubrir una mañana de domingo, cuando ansioso de noticias sobre una peligrosa huelga de muelleros en la zona atlántica, la crisis de poder en Rusia, las elecciones en Nicaragua y los choques en el Kurdistán, que me tuvieron en vilo la noche anterior, compré el diario *La Nación* (25-VIII-96) y me topé con que todo aquello había sido cicatrizado por el periódico, el cual me ofrecía, a cambio, una sola información en toda la primera plana: un trabajo retrospectivo del huracán más reciente, ocurrido dos meses atrás. El tema, con foto REAL de plana entera, dejó un pequeño espacio para las noticias futboleras del día y si agregaba, para mi sorpresa, los rostros de los periodistas que investigaron y actualizaron el olvidado meteoro. En la antigüedad, cuando estudié periodismo, los reporteros nunca éramos noticia, y menos de primera plana.

Demás está decir que los HECHOS de mi interés, actuales e inquietantes, hube de bucearlos entre más de cien páginas, con un 70% de comerciales, que tipifican al diario. Y no todos estaban. Un domingo más tarde, 1 de septiembre de 1996, el impacto fue mucho mayor. El periódico dedicó su primera página a una fotografía VIRTUAL -hecha en estu-

dio- de un encapuchado, con la que anunciaba un reportaje de "periodismo investigativo" -como si no fuera investigación todo el periodismo- acerca de los secuestros extorsivos en Colombia, Guatemala y El Salvador.

Quien firma acá, y posiblemente todos los lectores del país, queríamos saber, esa mañana, acerca de la invasión de Irak al Kurdistán, el inicio de la huelga portuaria en Limón, la crisis de la cúpula en el Partido Liberación Nacional y la injerencia de Holanda en un interminable secuestro a dos mujeres (una holandesa) en la zona norte del país; todos hechos acaecidos el día anterior. Pero no, el diario tenía su propia agenda informativa, y esta no pasaba por el interés del público ni por los valores éticos u objetivos de la profesión. ¡Olvídense las 5 W y los 12 factores!

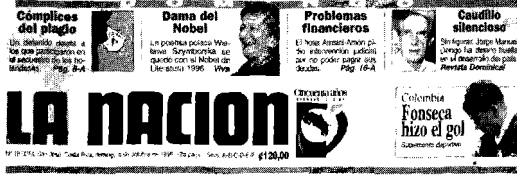
En fechas subsiguientes, el fenómeno se agudizó. El diario empezó a convertir en NOTICIA el tema de su interés. Así por ejemplo, un análisis de los "gastos superfluos" del gobierno desplazó, en la primera página del 22 de septiembre, a la captura de un indiciado en el secuestro extorsivo de las europeas, lo cual tenía en suspenso a varios países desde nueve meses atrás. Esto con el agravante de que la "noticia recreada" sobre gastos era falsa, pues en vez de aumentar en los rubros estudiados, como dijo el periódico, aquellos habían disminuido. Tal conclusión se podía extraer del mismo reportaje con solo sumar los totales, pues los números habían sido mal contabilizados. Conviene aquí recordar que la segunda acepción del DRAE para virtual, dice así: "...que tiene virtud para producir un efecto, aunque no lo produce de presente".

Para los días 23 de septiembre y 1 de octubre, el diario priorizó una información bancaria afín a sus creencias neoliberales, en perjuicio de noticias "químicamente puras" como el encarcelamiento de un plagiador, el anuncio de la recesión económica, la

Si aceptamos que la prensa diaria debe responder al derecho humano de la información y contestar pronto la interrogante de David Livingstone: ¿qué pasa en el mundo?, a todos nos va a sorprender que un diario destine su primera plana, no a las noticias, sino a sus propias ficciones.



"Salvo las notas relativas al fútbol, esta primera página no contiene novedad alguna. Lo del Huracán César ocurrió 2 meses atrás". (25-VIII-96)



"La foto periodística de actualidad ya no viene de lo real, aquí salió de la computadora. Se trata de un montaje". (6-X-96)

invasión de una finca e incluso las declaraciones de un ex-presidente de la República. Todas del día anterior y contempladas en el mismo diario, páginas adentro.

En la edición del domingo 6 de octubre, para presentar una información muy amañada sobre las elecciones en Nicaragua, el diario abre su primera pla-

na con una foto de Daniel Ortega y Arnoldo Alemán, juntos, en pleno debate. Solo que esta gráfica es producto de la imaginación de los diseñadores, pues ambos candidatos nunca debatieron frente a frente, como los muestra esa realidad virtual del diario costarricense.

¿Solo en Costa Rica?

Por este camino, ingresamos en Costa Rica a lo que llamamos periodismo virtual. Una forma de mostrar la realidad, sin tener que apegarse mucho a ella. Con la posibilidad, naturalmente, de embellecerla y endulzarla a gusto y paciencia de sus creadores.

El pasado domingo 16 de marzo, el periódico lleva la tendencia a un extremo previsible:

una primera plana en la que no figura una sola noticia. Es decir, no hay un solo discurso periodístico que informe de lo acontecido en la víspera e incluso la fotografía, de gran tamaño, es también virtual, pues constituye un montaje de archivo de dos futbolistas que competirán ese día. Los otros títulos son avisos NO noticiosos y, el principal, es una con-

clusión "investigativa" -al estilo ya comentado- sobre un tema muy antiguo y manido, proveniente de un debate inducido por el mismo diario.

Por lo que vemos en la prensa mundial, este podría ser el primer diario virtual en la historia del periodismo escrito. Lo que no sabemos es qué será de sus seguidores en el largo plazo, pues también podrían virtualizarse, o ser virtualizados, para ser más exacto.

La tendencia de algunos medios de comunicación a "lighthizar" sus contenidos para obtener mayores ventas entre una población posmoderna cada vez más hedonista, apática, desvinculada y permisiva, ya venía en marcha con el periodismo televisivo que denunció Cordt Schnibben en *Der Spiegel*. Ahora vamos un poco más allá: la realidad es sustituida por una ficción y hasta el momento nadie se ha quejado.

¿Será que todos los lectores están conformes? ¿Se dará cuenta el público de lo que significa el cambio? ¿Se repite el fenómeno en otras latitudes? Valdría la pena saberlo. ●

REFERENCIAS

1. Citado en César A. Molina, *Medio siglo de prensa literaria española (1900-1950)*, Madrid, Endymión.

STUDIES IN LATIN AMERICAN POPULAR CULTURE

SUBSCRIPTIONS
 Individual US\$ 15;
 libraries and other institutions US\$ 45;
 patrons US\$ 60.

Make checks payable to: Studies in Latin American Popular Culture and send to:
 Charles M. Tatum; Editor
 Department of Spanish and Portuguese
 University of Arizona at Tucson
 Arizona 85 721, USA.

ECUADOR Debate

Publicación cuatrimestral del Centro Andino de Acción Popular.
 Suscripción anual exterior US\$ 18
 Ecuador S/. 21.000,00
 Diego Martín de Utreras 733 y Selva Alegre. Telf. 522 763
 Apartado aéreo 17-15-00173-B
 Quito-Ecuador

Púlsar - la agencia internacional de noticias para las radios independientes de América Latina y el Caribe. Noticias diarias del continente desde la perspectiva de la sociedad civil y enviadas por Internet.

Para recibir gratis los boletines de Púlsar envíe un mensaje por correo electrónico a la dirección pulsar@pulsar.org.ec y le enviaremos la ficha de inscripción.

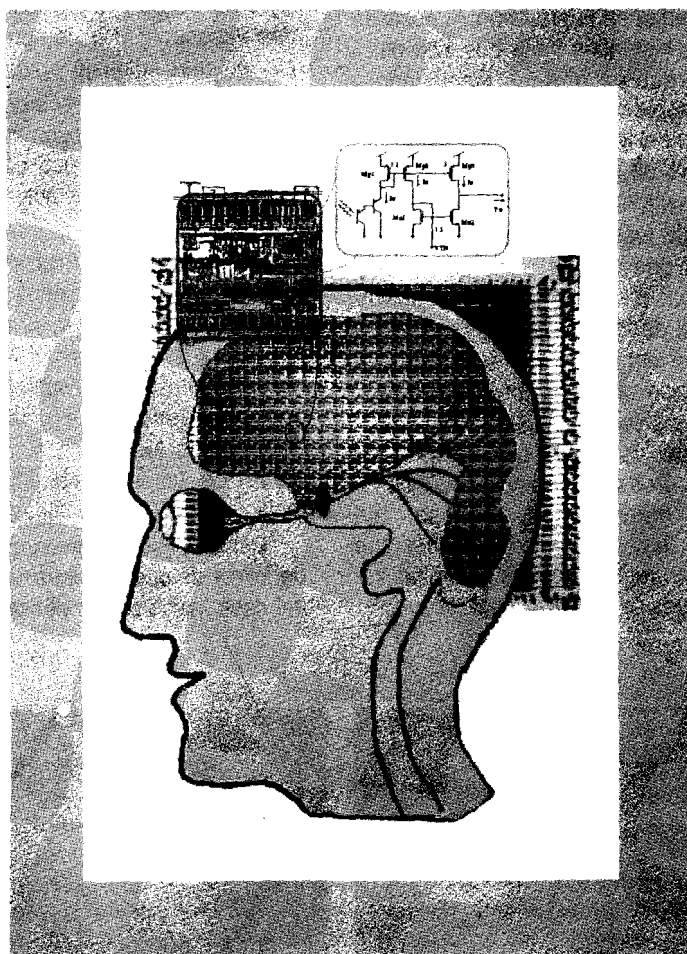
¡Modernice su radio!

Púlsar
 Agencia Informativa

pulsar@pulsar.org.ec
<http://www.web.net/amar/pulsar.html>
 fonofax: +(593-2) 501 180 • +(593-2) 551 674
 Atahualpa 333 y Ulloa, Casilla 17-08-8489, Quito, Ecuador

Nuestra inconmensurable ignorancia

Una pregunta básica de nuestro tiempo, ¿qué es lo que no sabemos?, ha sido formulada últimamente al menos en dos ocasiones. Primero, a una cuarentena de grandes figuras de todas las disciplinas científicas, convocadas por la UNESCO en las reuniones filosóficas de 1995. Y, más recientemente, Charles M. Vest, presidente del Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT), a un grupo de profesores cuando preparaba su informe anual sobre la institución. Aquí, una breve relación de las respuestas dadas y que evidencian, no obstante el avance actual del conocimiento, nuestra inmensa ignorancia ("infinita ignorancia" dijo K. Popper), situación que es mayor para el gran público, para el ciudadano. Este es un duro reto para el periodismo científico.



Como se ha dicho con motivo de estas reuniones, la pregunta ¿qué es lo que no sabemos? desorganiza nuestras certezas, trastorna el orden establecido, explora el infinito de los posibles, comprueba los límites, manifiesta las esperanzas, amenaza a los miedos y

las supersticiones -incluso las más sabias- que viven en las fronteras. Pero, humilde también, desposee el poder y anula la disimetría entre el que habla y el que escucha. Lo que yo no sé, a lo mejor no sabes tú. Lo que no sabemos nos une en el deseo recíproco de saber.

El azar hace bien las cosas

Una de las afirmaciones más espectaculares, en estas reuniones filosóficas de la UNESCO, fue la del conocido paleontólogo y escritor científico Stephen

MANUEL CALVO HERNANDO, español. Periodista y docente en la Universidad de San Pablo (Madrid), presidente de la Asociación Iberoamericana de Periodismo Científico.

Jay Gould, catedrático de la Universidad de Harvard: nosotros, *homo sapiens*, no somos el resultado de un proceso previsible. Hace 530 millones de años, los comienzos de la era cámbrica estuvieron marcados por una extraordinaria explosión de la diversidad, de la que pocos descendientes han sobrevivido hasta nuestros días.

La imprevisibilidad es un rasgo fascinante de la naturaleza. Pero el no saber, en ciencias históricas, complica las cosas que el no saber en ciencias físicas, más basadas en la previsión: la escasez de datos históricos hace que sea difícil saber lo que ha pasado, planteando a veces problemas insolubles, como la evolución del lenguaje humano. No tenemos rastro de su historia. No es que esté por descubrir, es que no existe.

Cuanto más se sabe, más se ignora, y puede que lo que se ignora acabe siendo más de lo que se sabe. La mayor conquista de la humanidad, en su largo proceso evolutivo, es la adquisición y la acumulación de un vasto cuerpo de conocimientos sobre sí misma, el mundo y el universo. Pareciera que se va reduciendo el área de ignorancia sobre nosotros, el mundo y el universo. Sin embargo, hay una serie de hechos que nos siguen recordando las inmensas zonas de nuestra ignorancia actual.

Antología de ignorancias

Tal como la ha presentado el diario *The Washington Post*, con datos procedentes del informe del MIT, he aquí una pequeña muestra de los muchos misterios que la ciencia debe resolver:

La mente: No sabemos cómo aprendemos, o cómo pensamos y nos comunicamos. Todavía no conocemos la naturaleza química y física del almacenamiento de información en el cerebro, ni dónde está, ni cómo localizarla, ni si hay o no límites a la cantidad que podemos almacenar. No comprendemos la relación entre lenguaje y pensamiento.

Energía: No sabemos cómo convertir energía solar en un combustible práctico y eficaz, ni tampoco cómo extraer toda la energía de las actuales fuentes de combustibles.

Salud: No conocemos los genes específicos cuyas mutaciones contribuyen al desarrollo del cáncer, ni entendemos del todo sus mecanismos. No sabemos cómo los virus forman sus elegantes estructuras geométricas a partir de bloques de proteínas. No sabemos, tampoco, cómo las células vivas interactúan con las moléculas de los materiales no vivos.

Clima: Desconocemos qué aspectos del clima se pueden predecir. La "teoría del caos" nació de los pensamientos del

profesor del MIT, E. N. Lorenz. Los científicos tratan ahora de aprender cuáles son los elementos caóticos del clima. Tampoco sabemos qué clase de terremotos se pueden predecir.

Espacio: Ignoramos la edad del universo, su composición y su destino final, y también si, además de nuestro sol, otras estrellas tienen planetas capaces de albergar vida y todavía no tendríamos la capacidad de detectar esa posible vida ni buenos sistemas de detección de los propios planetas. No sabemos si la antimateria viene de otras galaxias.

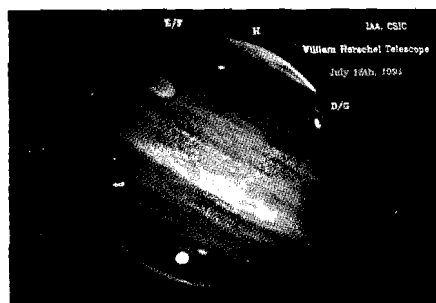
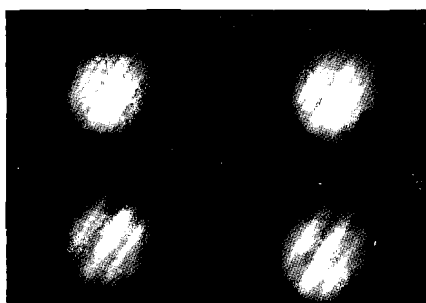
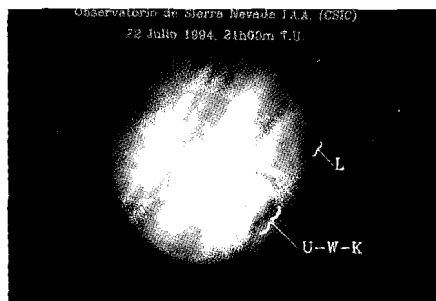
Economía: No hemos llegado a conclusiones sobre por qué las economías nacionales crecen de forma diferente. Conocemos los factores probables que afectan al crecimiento económico, pero no la importancia relativa de estos factores y sus interacciones. No sabemos cómo será la organización adecuada para los próximos decenios, y ni los más experimentados dirigentes empresariales pueden predecir qué compañías saldrán adelante y cuáles se hundirán.

Información: No podemos prever las consecuencias que tendrá para la nación-estado la explosión de las redes electrónicas de comunicación. La anchura de banda colectiva de Internet le convierte en algo muy distinto al teléfono y tiene el potencial como para crear un nuevo tipo de sociedad, una entidad en sí misma. No sabemos tampoco cómo puede ser o será entendida y utilizada la enorme cantidad de información almacenada e inmediatamente accesible. El simple acceso no garantiza que la información pueda ser localizada y comprendida. ¿Cómo puede el conocimiento ser recogido de fuentes tan distintas y después ser representado y formalizado para incrementar nuestra comprensión y nuestra capacidad de utilizarla productivamente?

Y todo esto representa solo el pensamiento de un puñado de profesores de una sola institución. Al considerar la naturaleza de las universidades, haríamos bien en recordar que el sentido último que tiene el respaldar un sistema universitario se deriva más de lo desconocido que de lo conocido.

La acumulación de saber no reduce la ignorancia

"La paradoja del saber" es el título de un trabajo publicado por Lee Loewinger



La colisión del cometa Shoemaker-Levy 9 con Júpiter

en la revista *Skeptical Inquirer*, publicación dedicada al combate de la razón contra la irracionalidad y la superstición.

Para Loevinger, la acumulación de saber no produce una disminución proporcional de la ignorancia; al contrario, pone de manifiesto nuevas lagunas de nuestro entendimiento y nos enfrenta con problemas imprevistos que nos revelan parcelas de ignorancias que antes no sabíamos ni que existieran. No hay peligro de que la ciencia llegue alguna vez a su fin, gracias a lo "infinito de nuestra ignorancia" (Karl Popper).

Dando un paso más en su análisis, Loevinger cree que se debe admitir que las teorías son el resultado de dudas y las dudas son el producto de la conciencia de la ignorancia. De esto se deduce lo siguiente: es la ignorancia la que da origen a la investigación que a su vez produce conocimiento, que a su vez pone de manifiesto nuevas áreas de ignorancia. Esta es, dice, la paradoja del saber: cuanto más se sabe más se ignora y puede que lo que se ignora acabe siendo más de lo que se sabe. Sabemos que hay muchas cosas que desconocemos, pero no podemos saber cuántas. El conocimiento es finito; pero la ignorancia, infinita, y lo finito no puede acabar nunca con lo que no tiene fin.

No sabemos cuánto y qué ignoramos

¿Qué es lo que no sabemos?, se preguntó a una clase de niños de los suburbios de París. Uno de ellos respondió con toda lógica: "No sabemos", y concluyó su respuesta con un perentorio "Fin". Los participantes en las Primeras Reuniones Filosóficas de la UNESCO (14-17 marzo 1995) fueron, afortunadamente, más elocuentes. Pero todos subrayaron que, por muy lejos que se mire, la pregunta ¿qué es lo que no sabemos? seguirá formulándose. Porque cuanto más se sabe, más se sabe que se sabe poco.

Una consecuencia de todo esto es la provisionalidad de la ciencia. Lo que hoy se sabe, mañana, en general, resultará falso, o simplemente tan trivial, que será inoperante. De aquí se deduce una dimensión política real. La democracia, a la escala de un Estado o del mundo, requiere que todo ciudadano ilustrado pueda conocer el estado de los conocimientos y de los desconocimientos y también sus aspectos éticos. Cuan-

Imposible un balance de lo que nos falta por saber

No es posible hacer un balance de lo que nos falta. Pero sí se pueden anticipar algunas líneas de experimentación en las distintas áreas del conocimiento. Así, el progreso en los saberes sobre la vida en general, y el organismo humano especialmente, existen apreciables lagunas o se detectan retrasos graves. Uno de estos retrasos ha sido denunciado por el Premio Nobel Francis Crick, descubridor, junto a James Watson, de la estructura de la doble hélice del ADN, y que ha publicado un trabajo en la revista *Nature*, firmado también por el Profesor Edward Jones, del Departamento de Anatomía y Neurobiología de la Universidad de California (*Nature*, 361, 109, 1993). En este artículo se hace un llamamiento a los investigadores de todo el mundo para que desarrollen nuevas técnicas que permitan recuperar el retraso en el conocimiento de la neuroanatomía humana.

Se avanza hacia nuevos conocimientos, que podrían ser espectaculares. Un equipo de científicos de la Universidad de California en San Francisco, dirigido por el investigador Joseph Martin, trabaja en uno de los proyectos más sugestivos de la ciencia actual: el "mapa del cerebro humano", que podría permitir averiguar las causas de la enfermedad de Alzheimer o el mal de Huntington y otras enfermedades degenerativas que tienen su origen en el órgano más desconocido y misterioso del ser humano.

En el campo inmenso y sugestivo de la evolución, se sigue intentando elaborar un modelo general, una teoría que dé cuenta de la transformación de los organismos, de la sociedad y de las teorías científicas. El darwinismo no basta para explicar la evolución del conocimiento.

El biólogo Edward O. Wilson, uno de los grandes estudiosos de la biodiversidad, formula un expresivo balance de lo que nos falta por conocer en este campo apasionante. Después de haber explorado buena parte de un lugar llamado Fazenda Dimona, en la cuenca brasileña del Amazonas, dice: "Sabíamos muy poco sobre las orquídeas de este lugar. Acerca de las moscas y los escarabajos, casi nada; nada de los hongos; nada de la mayor parte de organismos. Cinco mil tipos de bacterias pueden encontrarse en un pellizco de suelo, y sobre ellas no sabemos absolutamente nada". Los misterios no resueltos de la selva húmeda añaden informes y seductores. Wilson los compara con las islas sin nombre ocultas en los espacios blancos en los viejos mapas. Nos atraen -dice- y despiertan en nosotros extrañas aprensiones. Lo desconocido y lo prodigioso son drogas para la imaginación científica. "Nos concentraríamos con solo una buena pregunta que hace que la gente piense y hable: ¿por qué hay tantas especies?, ¿por qué han evolucionado los mamíferos más aprisa que los reptiles?, ¿por qué cantan los pájaros al alba?" Pero, ¿por qué habría de importarnos todo esto?, ¿qué nos jugamos en ello?, ¿qué mal hay en que algunas especies se extingan, que desaparezcan incluso la mitad de todas las especies de la Tierra? El mismo biólogo Wilson es quien nos da la aterradora respuesta. Se perderán nuevas fuentes de información científica. Se destruirá una enorme riqueza biológica potencial. Nunca verán la luz medicinas, plantas de cultivo, productos farmacéuticos, fibras, pulpa, vegetación restauradora del suelo, sustitutos del petróleo y otros productos todavía no desarrollados. Todo ello sin contar los servicios que los ecosistemas proporcionan a la humanidad.

do aparecen constantemente nuevos campos de ignorancia, cuando la aplicación o no de un descubrimiento es cada vez más determinante para el futuro de la humanidad, es urgente y necesario abrir un diálogo entre las diferentes formas de saber y de preguntar a la natura-

leza. Los medios informativos y las publicaciones profesionales tienen un papel insustituible en el desarrollo de algunos de estos diálogos y, en especial, de aquellos en los que puede intervenir el gran público o, dicho con lenguaje político, el ciudadano. ●

Las mujeres que aspiran y eso de la ortografía



*El "escándalo zacateco" sobre la ortografía, originado, aunque no inédito, por Gabriel García Márquez, ha hecho que nuestro colaborador permanente en esta sección deje para luego la continuación del tema sobre la preposición **a**, iniciado en la Chasqui 57. Hernán Rodríguez ha querido pronunciarse en torno a esta encendida polémica, y atizar el fuego.*

CD: LISE

Un vespertino quiteño organizó una mesa redonda con el título y lema "El Ecuador que las mujeres aspiran". Y todo puede haber estado bien, menos esa manera de aspirar. Algunos aspiran cocaína. Las aspiradoras aspiran polvo común. Aquellas damas distinguidas mal podían aspirar el Ecuador, como si fuera uno de esos polvos. Los humanos aspiran a algo. Ellas sin duda aspiraban a un Ecuador mejor o lo que fuese.

Este caso de error, repetido, con motivo de esta sui generis aspiración, una y otra vez en la prensa quiteña muestra -por si hiciera falta- lo útil del asunto de nuestro artículo anterior "El periodista y la a". Aquí todo el entuerto aspiratorio se originó en el desconocimiento de una a.

No concluimos con este tema en el artículo anterior. Pero quede eso para la próxima entrega, porque entretanto el escándalo zacateco sobre la ortografía -cuya mecha encendió un sugestivo y punzante discurso de García Márquez- parece requerir pronunciamiento de esta sección de *Chasqui* que atiende a las relaciones del periodista con el lenguaje y el estilo.

Jubilar la ortografía?

Dar como solución de los males que origina la ortografía española su "jubilación" puede resultar pintoresco y fue para muchos escandaloso -y por eso la fórmula hizo fortuna-. Pero detrás de tan sumaria formulación hay substancia, que prosaicamente puede decirse así: ¿Es posible una reforma ortográfica radical? De serlo, ¿cómo hacerla?

Los malestares ortográficos -que son los que originaron la tempestad que desde Zacatecas se regó por todo el ámbito de la lengua- caen dentro de tres campos: la tilde, las mayúsculas y las letras.

Curiosamente en Zacatecas apenas se atendió a los dos primeros, y los medios, a la hora del escándalo, no les hicieron el menor caso. (García Márquez tocó la cuestión tildes pero de modo simplista y superficial, y hasta contradictorio. Porque tras haber argumentado que nadie va a confundir revólver con revolver, reclamó por un cierto "cántemos" -en lugar de cantemos- o un "muéramos" -en vez de muramos-, reclamo imposible sin ayuda de las tildes). Y, sin embargo, en ellos se da la mayor cantidad de equivocaciones.

Textos de su competencia, escritos por profesionales ecuatorianos de nivel medio, arrojaron en nuestra materia estos números:

135 mayúsculas mal usadas

5 monosílabos tildados (vió, fín, fué -dos veces-, dá)

1 adverbio en -mente sin tilde

1 palabra separada ("así mismo" en lugar de "asimismo")

2 tildes indispensables no puestas (en un "ésta" pronombre).

4 equivocaciones de letras.

(Caso presentado en mi artículo de "Idioma y Estilo", nº 1837, "Problemas idiomáticos del ecuatoriano medio", diario *EXPRESO*, Guayaquil, 30 abril 1981). Solo 4 problemas de letras frente a 13 de tildes y 135 de mayúsculas.

Las tildes

El subsistema ortográfico de las tildes ha llegado en español a un grado de rigor en un marco de extrema simplicidad que ya se querría cualquier otra lengua -lo mismo la que carece de tildes, como el inglés, que el francés, que tiene que habérselas con tres acentos gráficos-. En virtud de él cualquier hispanohablante puede pronunciar cualquier palabra, sepa o no su significado o su origen. Si lleva tilde pronuncia "bióxido", aunque no tenga la más puñetera idea de qué sea eso. De no existir las tildes, tendría que andar preguntando: ¿Esdrújula o grave? Y del pez, sé que es esdrújula si lo hallo "róbalo". (Y por ser esta la razón de la tilde, la necesidad de ponerla se extiende a las mayúsculas).

Esto de las tildes fue por largos períodos caótico en la lengua, y hasta cuando yo andaba por la escuela uno se topaba con soluciones o vacilantes o caprichosas. Como eso de no tildar *oir* por ser -se decía- infinitivo, cuando el hiato obligaba a marcar la I. Frente a esto, a fines de los cuarentas la Academia arremetió con la tarea de reformar completa y satisfactoriamente esto de las tildes.

Para 1952 estaba terminado el informe que iba a servir de documento básico para la reforma. Era obra de uno de los más competentes lexicógrafos hispanos del siglo, D. Julio Casares -el autor del justamente celebrado *Diccionario Ideológico*-. Ese mismo año lo publicó la Academia: *Nuevas normas de prosodia y ortografía*. 134 luminosas, penetrantes páginas, en las que lo único a que se atendió a fondo fueron tildes. (A la tilde se dedican 99 páginas de las 112 de texto; a las letras apenas de la 99 a la 105; solo, como es natural, para dar largas al asunto).

La Academia discutió el informe, hizo las consultas que preceden a cualquier pronunciamiento trascendental, y en 1969 publicó su *Ortografía*, declarando las nuevas normas "de aplicación preceptiva" -es decir, obligatoria-. Y, por más que no faltan gentes inescrupulosas que le hagan pronunciarse en materia ortográfica a la Academia cuando ellas lo requieren, nunca más volvió la Academia a decir nada sobre ortografía. (La segunda edición de su *Ortografía* -1974- apenas si retocó algún detalle y reparó alguna omisión).

Tildar es ahora en español cosa simple, precisa, lógica. En los polisílabos basta con saber -y ello es cosa de prosodia- si la palabra es esdrújula, grave o aguda. Si esdrújula, se la tilda sin más; si grave, se la tilda si termina en cualquier letra menos *n*, *s* o vocal; si aguda, al revés, se tilda si acaba en *n*, *s* o vocal.

Los monosílabos generalmente no necesitan llevar tilde. Pero hay unos contados casos de monosílabos de idéntica forma y distinta función y fuerza. Se requiere entonces la tilde para diferenciarlos -se llama a esta tilde, por ello, diacrítica-. La forma tónica (fuerte) lleva tilde; la otra, no: "Si quieres voy"; "Sí, quiero".

En el caso de encuentro de vocales, si hay hiato (y no es diptongo) se lo se-

ñala con la tilde. (¿Y cómo, si no, se lo señalaría?). Si "baúl" es bisílaba, por el hiato, lleva tilde. Y así se distinguen *aún* y *aun*: "¿No lo has terminado *aún*?" (*Aún* = todavía); "*Aun* los más insensibles se emocionaron" (*Aun* = hasta).

Restaba la cuestión de unos pocos bisílabos en los que también se da duplicidad de función y tonicidad: *este*, *ese* (etc.), adjetivos, y *éste*, *ése* (etc.), pronombres; *solo*, adjetivo, y *sólo* adverbio.

Para ellos la Academia optó por una solución acorde con el espíritu de la reforma: tildar solo en el caso de que la claridad lo requiera. (Aquí no lo requiere en absoluto y por ello yo no he tildado *solo*, aunque equivale a *solamente*).

García Márquez tocó la cuestión tildes pero de modo simplista y superficial, y hasta contradictorio. Porque tras haber argumentado que nadie va a confundir revólver con revolver, reclamó por un cierto "cántemos" -en lugar de cantemos- o un "muéramos" -en vez de muramos-, reclamo imposible sin ayuda de las tildes.

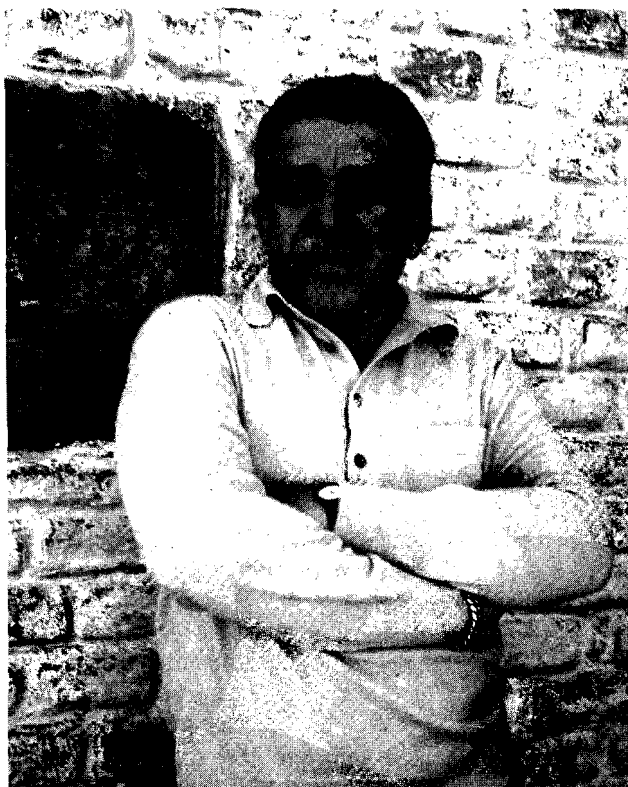
(Vale la pena advertir que en el caso de **solo** el informe de Casares recomendó lo contrario de lo que acabó por resolver la Academia. "Lo que sucede -escribió- es que las ocasiones de anfibología son tan notorias y frecuentes que consideramos aconsejable trocar lo consuetudinario en preceptivo" -p. 81-; es decir convertir la costumbre de tildar el solo-solamente en obligación). Y se completó la materia con las palabras compuestas.

Así que cabe terminar esto con algo que dije en el panel que sobre este asunto organizó el Colegio de Periodistas de Pichincha (Ecuador): "Quien falla en tildes, una de tres: o tiene bajísimo cociente intelectual, o nadie se molestó nunca en enseñarle cosa tan elemental, o es de esos médicos que se olvidan la gasa en el intestino del operado o de esos mecánicos que se descuidan de ajustar una tuerca...". En suma, que hay que arreglar esas anomalías y dejar a las tildes en paz, porque, si necesitaban reforma, ya la tuvieron, y satisfactoria.

¿Y las mayúsculas?

Tampoco en mayúsculas hay problema que reforma ortográfica alguna deba solucionar. Bien vistas las cosas, todas

Pero Avila y otros que piensan como él se equivocan en dos cosas de bulto. La primera: que lo antidemocrático no es la ortografía sino la desigualdad económica, que hace de muchos latinoamericanos mendigos y parias. Querer resolver la desigualdad "jubilando" la ortografía es coger la cosa por las últimas ramas.



La mecha de Zacatecas fue encendida por un "sugestivo y punzante discurso de García Márquez".

las reglas que preceptistas afectos a multiplicar normas dan -comenzando por la Real española- se reducen a una: lleva mayúscula inicial el nombre propio; no la lleva el nombre común. Y punto. Dejarse de venias y genuflexiones, que no son para eso las mayúsculas.

Bien escribe *El Comercio* de Quito "El presidente interino Fabián Alarcón", y debe escribirse "el expresidente Abdalá Bucaram". En ninguno de esos casos **presidente** es nombre propio y no tiene por qué llevar mayúscula.

Que hay ocasiones en que cabe dudar si estamos ante nombre propio o nombre común, es otra cosa, pero cosa en que la ortografía nada tiene que ver. Puede sentarse a esperar pacientemente que se la resuelva. Y es sabido que esa solución quien tiene que darla a menudo es el periodista.

Con parecer -y ser- tan simple esto de las mayúsculas, pienso que merece que se le preste alguna mayor atención. Lo haremos en un próximo artículo.

Y llegan las letras

Y quedamos ante la ortografía de letras. Si **elegía** y **lejía** -salvada la e inicial,

que nada tiene que ver en este negocio- se pronuncian exactamente igual, ¿por qué escribir **elegía** con **g** y **lejía** con **j**?

Aquí sí hay un problemita bastante más que incómodo.

¡Pero no lo es desde Zacatecas! El problema se plantea ya en toda su complejidad en un libro que hace poco cumplió... 500 años! Antonio de Nebrija dedicó capítulos de su *Gramática Castellana* -la primera de la lengua- a la ortografía de letras. (Este que resultaba libro solo de eruditos o bibliófilos está al alcance del lector común en mi *La Gramática Castellana de Antonio de Nebrija*, publicado con motivo del quinto centenario del libro, en 1992. Allí se podrá ampliar lo que aquí habrá de decirse tan someramente).

Dice Nebrija que el primer inventor de las letras -el que haya sido: a cosa tan obscura no se extiende- miró "cuantas eran todas las diversidades de las bocas en su lengua, i tantas figuras de letras hizo, por las cuales puestas en cierto orden representó las palabras que quiso". (Interesante ver cómo escribía "voces" el gramático).

Aquí el sabio humanista tocó el nervio mismo de la cuestión ortográfica. Dicho en terminología contemporánea aquello sería: para cada fonema una letra. (El fonema es la unidad mínima diferenciadora de significado: **tío** es diferente de **río** porque **t** es diferente de **r**).

Pero entonces Nebrija halla que **c**, **k** y **q** tienen el mismo sonido (al menos en casos) y concluye "por consiguiente las dos dellas son ociosas".

El criterio ortográfico decisivo debía ser -pensó Nebrija- el del gran retórico latino Quintiliano: *Sic scribendum quid-que iudico, quomodo sonat* ("Así se debe escribir todo, juzgo, como suena").

Frente a esta posición, que Nebrija encabezaba, conocida como "fonetista", se alzaba otra, llamada "etimologista", que, a más del sonido, atendía a consideraciones etimológicas.

Nebrija ganó batallas contra los etimologistas. Dijo, por ejemplo, que **fantasma** debía escribirse con **f** porque esa letra representa adecuadamente el sonido labiodental sordo. El etimologista Cascales propugna escribir **phantasma** "porque de aquella manera no se confunde la etimología del vocablo".

Ganó batallas Nebrija, pero no se extendió a la guerra en todo el frente, y ahora, a los quinientos años, otros humanistas -a la cabeza el autor de *Cien años de soledad* disparando salvas multicolores- proponen reiniciar las hostilidades. "¿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?"

Tal como ahora suena la letra inicial de "vaca" y "burro" esto lo suscribiría sin empacho Nebrija.

Pero resulta que de cierta rectora se dijo que tenía una "basta" cultura, y ella, por supuesto, se resintió a muerte, porque había pensado que su cultura era "vasta". Y a la librería "Cima" -de cumbre andina- maldita la gracia que le haría que le escribiesen "Sima" -que es todo lo contrario: abismo-.

Es decir que hasta en casos en que dos sonidos se han hecho idénticos, las dos letras tienen sentido diferenciador en la lengua escrita -y recuérdese que la ortografía es cosa de la lengua escrita: nadie habla con faltas de ortografía-.

Lo planteado por García Márquez -y otros- en Zacatecas no es como se ha dicho -a mi modo de ver, ligeramente-descabellado ni arbitrario. Volvió a echar sobre el tapete de la actualidad un problema no resuelto desde hace 500 años. Un problema que siempre ha estado en carpeta: en el V Congreso de Academias -Quito, 1968- lo propuso, con meticulosa propuesta impresa, la Academia Filipina.

Y hay que reconocer que es problema agudo (Pregúntesele, si no, al sufrido diario *Hoy* de Quito). Dominar la ortografía de letras me parece cosa punto menos que imposible, y querer enseñar ortografía de letras por reglas -como se hace ilusamente en algunos colegios- es una simple pérdida de tiempo. Y, por supuesto, al ser cosa tan compleja la ortografía de letras, se ha convertido en implacable diferenciador social: bájese de nivel en la pirámide educativa y las faltas ortográficas se multiplicarán sensi-


blemente. En este sentido el profesor Raúl Avila Sánchez, investigador del Colegio de México, ha sostenido que no hay nada más antidemocrático que la ortografía, y la tachó de "forma de control social".

Pero Avila y otros que piensan como él se equivocan en dos cosas de bulto. La primera: que lo antidemocrático no es la ortografía sino la desigualdad económica, que hace de muchos latinoamericanos mendigos y parias. Querer resolver la desigualdad "jubilando" la ortografía es coger la cosa por las últimas ramas. Y la segunda, que la ortografía de nuestra lengua no es cosa que haya prescrito nadie y así nadie puede darse el lujo de retirar la prescripción. Todo lingüista sabe que la lengua puede verse en dos dimensiones, diacrónica -la evolución, la historia- y sincrónica -el presente, el estado actual-. La ortografía pertenece a la diacronía de la lengua.

Y, como estamos al borde del pitazo final, concluyamos que hay sin duda un gran problema en la ortografía de letras, y que el nuevo milenio bien hará en abordarlo.

Entretanto, para el periodista la cosa es clara y simple: él debe dominar la ortografía. Y, como la de letras es imposible de dominar, la prudencia le recomienda tener a mano un diccionario. Sea buen amigo de las dudas -las dudas son invalorable auxiliares-, que con ello y la consulta al diccionario cuando las dudas se lo aconsejen, nunca se equivocará y acabará por tener excelente ortografía. ♦

MANGO
 LAS PALABRAS DE LA PIEL



Patricia Barja Reyes
Un potro al desnudo

Travestis
sus historias
secretas

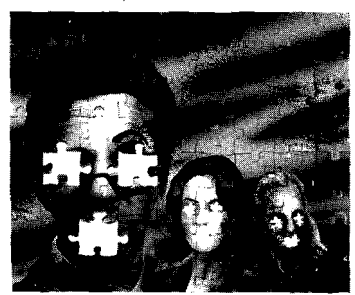
¿Cómo es usted
su...
ríamo?

Todo el sabor de
CUBA
Selección Internacional

Las palabras de la piel

Distribución y suscripciones
 Av. 12 de octubre y Carrión. Ed. 12 de Octubre, of. 3094
 Fax: 545-094 P. O. Box 17-21-1743, Quito - Ecuador

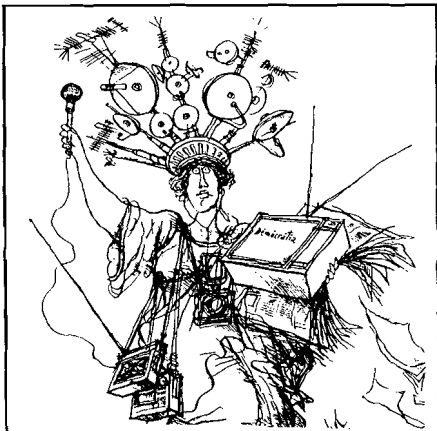
CAPCALERA
 Revista de Creación Literaria - Ecuador



Revista de creación literaria

Reina Victoria 447 y Roca 1-C
 Teléfonos: 543-273, 527-122
 Telefax: (593-2) 549 568
 Apartado aéreo 164-B Quito - Ecuador

● **COMUNICACION,
GOBERNABILIDAD
Y DEMOCRACIA**



CIESPAL y la OEA están organizando el seminario "Comunicación, gobernabilidad y democracia" que se realizará entre el 13 y 17 de octubre de 1997, en Quito, Ecuador.

Este seminario se enmarca en la necesidad de ofrecer conocimientos novedosos y útiles sobre los adelantos tecnológicos en los medios de comunicación; la importancia de ellos como vehículos informativos para destacar los esfuerzos que realizan los estados miembros de la OEA en los campos social, económico, educativo, científico, tecnológico, cultural y medioambiental, en la perspectiva del fortalecimiento de la democracia.

La actividad está dirigida a directores, editores y jefes de redacción de los principales diarios de los países latinoamericanos y del Caribe inglés. CIESPAL ofrece becas que cubren los gastos de transporte aéreo, estadía y entrega de materiales indispensables para el seminario.

Para mayor información sobre esta y otras actividades de capacitación, dirigirse a:

CIESPAL, Departamento de Formación Profesional.

Apartado 17-01-584, Quito, Ecuador, telf. (593-2) 567966, fax (593-2) 502-487.

E-mail: ciespal@ciespal.org.ec

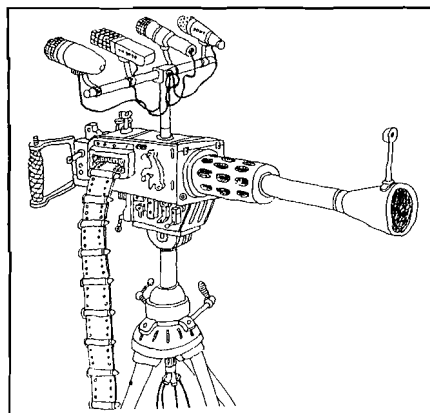
● **TALLERES DE
TELEVISION**

En lo que resta de este año, CIESPAL realizará varios talleres de video y televisión. Estos son los siguientes.

Presentadores para noticiarios: presentación y discusión de métodos para hacer reportajes, análisis y críticas de reportajes en video, ejercicios prácticos con comentarios. Del 29 de septiembre al 3 de octubre. El instructor será Marco Martinelli, de Porto Alegre, reportero de *TV Globo*, con estudios en la Universidad de Pamplona y una maestría en The London School of Economics. Costo: US\$ 350.00, incluye alojamiento.

Presentadores para programas de opinión: presentación y análisis de programas de opinión, planificación y técnicas para las entrevistas, la conducción, la curva de interés y la creación de polémica, prácticas en estudio, evaluación. Del 6 al 10 de octubre. El instructor será Paulo de Tarso Riccardi, de Sao Paulo, periodista profesional y profesor de comunicación en varias universidades de Brasil. Costo: US\$ 350.00, incluye alojamiento.

Presentadores para shows y musicales: la música en los medios de comunicación, géneros musicales en la TV comercial y comunitaria, lo global y lo local, videoclip en estudio, al aire libre, por computador, documentales folklóricos, perfil de la música y del artista. Del 13 al 17 de octubre. El instructor será Juárez Fonseca, de Porto Alegre, productor musi-



cal, presentador, crítico y comentarista de programas de música en televisión y radio. Costo: US\$ 350.00, incluye alojamiento.

Presentadores para programas infantiles: presentación y crítica de estos programas, la conducción, la curva de interés, la participación infantil y sus técnicas, prácticas. Del 27 al 31 de octubre. La instructora será Eliana Andrade Jorge, de Sao Paulo, productora de programas infantiles en *TV Cultura* de Sao Paulo. Costo: US\$ 350.00, incluye alojamiento.

Niños e informativos: la imagen del niño en la TV, profundización de los diversos enfoques, la TV democrática, hablar de y con el niño, dar la palabra al niño, prácticas con noticia, entrevista y reportaje. Del 3 al 14 de noviembre. El instructor será Mauricio Valim, de Sao Paulo, productor de *TV Cultura*. Costo: US\$ 800.00, incluye alojamiento.

Informativos y medio ambiente: influencia de la TV en los temas ambientales, análisis de programas latinoamericanos, tratamientos, tendencias y estilos, prácticas con evaluación grupal. Del 17 al 28 de noviembre. La instructora será Hilary Sandinson, de Uruguay, productora de este tipo de programas para la TV europea. Costo: US\$ 700.00, incluye alojamiento.

Informativos y grupos étnicos: una nueva comprensión del problema étnico que respete la diversidad, su riqueza, sus verdades; descubrir cómo tratar a estas minorías en un periodismo democrático y atractivo. Del 8 al 19 de diciembre. El instructor será Walter File, de Río de Janeiro, coordinador de la *TV Maxambomba* de esta ciudad. Costo: US\$ 800.00, incluye alojamiento.

Técnicas de videoanimación para niños. Con el auspicio de UNICEF, se realizará del 4 al 15 de agosto. El taller funcionará a base de uno de los derechos de los niños: el respeto a su libertad de expresión. Los instructores serán Miguel Ribadeneira y Pilar Villa, del Taller de Cine Arte Infantil. Con el material de este taller se realizará un video propuesto y elaborado por los niños.

● TALLERES DE RADIO



El Departamento de Radio de CIESPAL, en los próximos meses, realizará los siguientes talleres.

Del 22 al 26 de septiembre, se dictará el taller nacional **Investigación de audiencias y evaluación de programas de radio**. Los participantes desarrollarán técnicas para conocer su público y saber si sus programas impactan y despiertan interés. La instructora será Gina Gogin, experta en programación e investigación de la Universidad de Lima. El valor es de 500.000,00 sucres.

En los meses de octubre y noviembre se realizarán los talleres internacionales **Producción, mercadeo y creación publicitaria para la radio y Creación radial infantil**. Están destinados a productores, jefes de programación y jefes de venta de las emisoras. Cada uno tendrá una duración de dos semanas y cuestan 250 dólares (no incluye alojamiento).

En el ámbito de la producción radiofónica, CIESPAL y la Comisión Nacional de la UNESCO realizarán una serie radial para motivar a padres, maestros y alumnos a practicar y compartir ternura, solidaridad, respeto y tolerancia. La serie tendrá 12 programas que serán la adaptación de cuentos e historias originales de varios escritores ecuatorianos. Esta producción estará lista el mes de octubre de este año.

PRODUCCIONES RADIOFONICAS



El Departamento de Radio de CIESPAL dispone, para la venta, de las siguientes series radiofónicas.

Ameregildo y su camión. Contiene 60 programas dramatizados de ocho minutos sobre problemas ecológicos del Ecuador. Son 10 casetes.

Valor US\$ 35.00

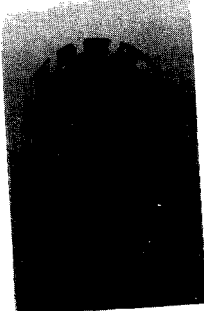
Sr. Halley Superstar. Contiene 12 programas dramatizados de catorce minutos que narran las peripecias del famoso cometa en su última visita a la Tierra. Son 3 casetes.

Valor US\$ 15.00

Todas las voces. Serie de 90 documentales dramatizados de trece minutos donde se recogen cuentos, mitos y leyendas del continente. Son 23 casetes.

Valor US\$ 90.00

MUJERES DE NUESTRA AMERICA



Conversando con el abuelo. En 15 programas dramatizados de doce minutos se cuentan algunos problemas ambientales causados por la deforestación en las zonas andinas. Son 3 casetes.

Valor US\$ 15.00

Latinoamérica por la vida. Contiene 60 programas dramatizados de diez minutos sobre temas que permiten tener una visión global del problema ecológico en nuestra región y se detiene en casos particulares. Son 12 casetes.

Valor US\$ 50.00

América-Europa 500 años. Contiene 78 programas en diferentes formatos repartidos en grupos temáticos, estos son: "Los curadores del alma" (sobre medicina tradicional); "La otra cara" (sobre las diferentes visiones de los pobladores de América); "Los grandes desafíos" (sobre rebeliones indígenas); "Más y más voces" (mensajes en lenguas nativas); "Las guardianas de la memoria" (sobre el papel de las mujeres indígenas en sus pueblos) y "Los últimos ciudadanos" (sobre las políticas oficiales ante los pueblos indígenas). Son 14 casetes.

Valor US\$ 50.00

Llevas por nombre mujer. Radionovela de 10 capítulos de quince minutos cada uno, que presenta los problemas de las mujeres desde la perspectiva de la cotidianidad. Son 3 casetes.

Valor US\$ 20.00

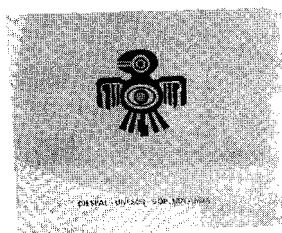
Mujeres de Nuestra América. Esta serie tiene un programa general y 39 documentales, en ellos se retrata a igual número de mujeres que han sobresalido en América Latina en el siglo XX. Son 12 casetes.

Valor US\$ 45.00

Energías para la vida. ¿Cómo enfrenta América Latina los problemas energéticos? En busca de una respuesta se realizó esta serie radiofónica. Son 6 casetes.

Valor US\$ 40.00

TODAS LAS VOCES



● **ALERTA No. 1**
DEFENSA DE LA
LIBERTAD DE
EXPRESION
EN URUGUAY



Las radios comunitarias de Uruguay han lanzado, en las últimas semanas, una primera alerta a las organizaciones e instituciones amigas y defensoras de los derechos humanos en todo el mundo para que informen, a través de todos los medios posibles, acerca de los proyectos de ley que, en las semanas recientes, legisladores de la coalición gubernamental de Uruguay han elaborado para penalizar a los responsables de las radios comunitarias con penas que van de 2 a 10 años de cárcel, lo que se constituye en un terrible atentado a la libertad de expresión. Para lo cual piden se solicite informes a las embajadas de Uruguay, en cada uno de los países, sobre esta situación.

El proyecto de ley fue presentado por el diputado Jaime Trobo (Herrerismo, Partido Nacional), integrante de la coalición gubernamental, ante la Comisión de Defensa de la Cámara de Diputados. Pretende castigar a los operadores de radios comunitarias con penas que van de 24 meses de prisión a 5 años de penitenciaría y de 2 a 4 años de inhabilitación absoluta.

Las emisoras integrantes de la Coordinadora de Radios Comunitarias han solicitado reiteradamente que se les reconozca administrativamente su

derecho a la libertad de expresión y a fundar un medio de comunicación para ejercerla. Aun así, siguen sufriendo allanamientos y ataques a través de los grandes medios de comunicación, del gobierno y de los legisladores de la coalición gubernamental, así como de los gremios de radiodifusores privados del Uruguay.

Por lo que solicitan se envíen notas planteando:

- a. Su condena y oposición a este y cualquier intento de penalizar a los operadores de las radios comunitarias uruguayas;
- b. Su solicitud para que el gobierno uruguayo brinde las autorizaciones correspondientes a las radios integrantes de la Coordinadora de Radios Comunitarias a la par que se pueda redactar una nueva ley de comunicaciones que, entre otras cosas, traslade la Dirección Nacional de Comunicaciones de la órbita del Ministerio de Defensa a un organismo plural con representación de la sociedad civil.

(Comcosur, e-mail:

comcosur@chasque.apc.org)

● **CONGRESO Y**
CONCURSOS PARA
ESTUDIANTES DE
COMUNICACION



La Federación Latinoamericana de Estudiantes de Comunicación Social (FELECS) y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos invitan a los estudiantes de comunicación y carreras afines de Latinoamérica a participar en el **Congreso Comunicación Joven**

VIII, que se realizará en la ciudad de Lima, del 31 de agosto al 4 de septiembre de este año.

“Presente y futuro: el comunicador en un mundo globalizado” es el nombre que marca este evento académico, en el que se podrán intercambiar opiniones y experiencias sobre temas como globalización, el mercado laboral y la formación del comunicador, el compromiso social del comunicador, la relación entre la libertad de expresión, la ética y los comunicadores en nuestros países; entre otros.

Para mayor información se pueden comunicar al teléfono (511) 564-4791, fax (511) 452-7059 o al correo electrónico: intej@amauta.rcp.net.pe

● **CONCURSOS**

En el marco de este congreso se realizarán concursos en las siguientes categorías: reportaje escrito, fotografía, video reportaje, historieta, video ficción, spot publicitario.

Bases:

- Podrán participar todos los estudiantes de pre-grado, inscritos en el Congreso Comunicación Joven VIII.
- Cuota de inscripción: extranjeros US\$ 5.00
- Los trabajos deben ser inéditos
- Cada universidad presentará solo un trabajo por categoría, los que deberán ser enviados a la sede del congreso.
- El plazo de entrega para el reportaje escrito, la historieta y la fotografía es hasta el 5 de agosto de este año, los videos podrán entregarse hasta el 31 de agosto.
- Los videos concursantes deberán ser grabados en formato VHS, sistema NTSC.
- Los trabajos deben consignar título y seudónimo del autor; y en sobre cerrado los datos personales (nombre, seudónimo, universidad y país de procedencia).
- La Comisión Organizadora se reserva el derecho de utilizar libremente los trabajos, con sus respectivos créditos, para los fines que crea conveniente.

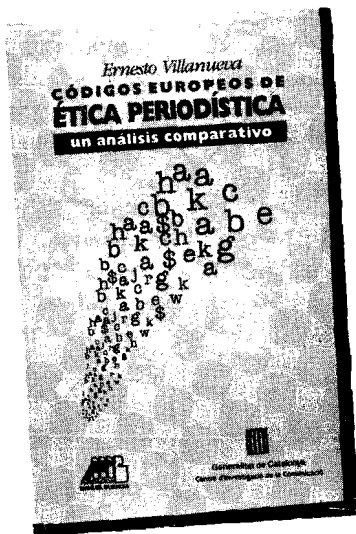
CODIGOS EUROPEOS DE ETICA PERIODISTICA.

Un análisis comparativo.

Ernesto Villanueva.

Fundación Manuel Buendía A.C. y Centro de Investigación de la Comunicación, Generalitat de Catalunya, España.

México, julio, 1996.



"Hace más daño un mal periodista que un mal médico", reza el adagio mexicano, dice Miguel Angel Sánchez de Armas en la presentación de esta recopilación de 31 códigos de ética periodística, hecha por Ernesto Villanueva, cuyo propósito es acercar al lector a las normas éticas que rigen la práctica del periodismo en Europa.

En todos los países del mundo es preocupación de los periodistas el asunto de la ética que debe regir sus acciones pues, si bien es el propio profesional quien debe decidir, según sus principios, qué es y qué no es ético frente a determinada situación, deben existir normas que rijan el ejercicio periodístico.

El trabajo de Villanueva presenta los siguientes temas: las nociones de ética y deontología del periodismo, la aproximación conceptual a los principios éticos que tienen en común los códigos deontológicos, un análisis comparativo de las principales variables en los códigos europeos, los códigos deontológicos internacionales más representativos y los códigos vigentes en Europa con sus últimas reformas y adiciones.

En el acápite correspondiente a los principios éticos en los códigos periodísticos, Ernesto Villanueva se refiere a la veracidad informativa, el secreto profesional, el respeto a la vida privada, el respeto a la cláusula de conciencia, la protección de la integridad periodística y el derecho de réplica y rectificación.

Según el análisis comparativo, no todos los países estudiados contemplan esos temas. Por ejemplo, solamente seis, de los treinta y un códigos analizados, contemplan una cláusula de respeto al embargo noticioso, y cuatro (Croacia, Grecia, Hungría y Letonia) anotan el compromiso de proteger los intereses del Estado. Por otro lado, los temas relacionados con la veracidad informativa son tocados por 28 países, así como 29 países europeos prevén medidas de protección a la integridad periodística en sus respectivos articulados.

Además, el libro contiene los códigos de entidades internacionales: UNESCO, Consejo de Europa y Federación Internacional de Periodistas.

LUCIA LEMOS.

TELEVISION Y CULTURA COTIDIANA.

La influencia social de la TV percibida desde la cultura cotidiana de la audiencia.

Valerio Fuenzalida.

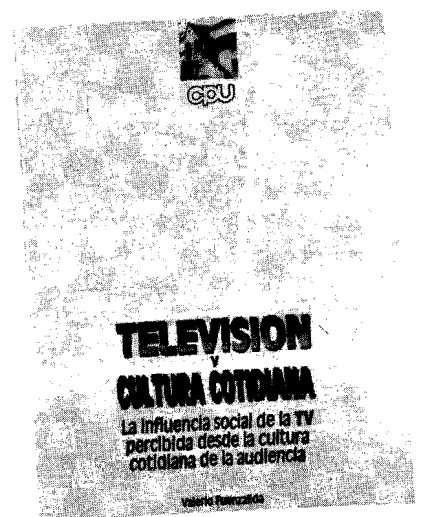
Corporación de Promoción Universitaria, CPU.

Santiago de Chile, 1997.

¿Por qué los niños son atraídos por programas de TV -sean animados, comedias o telenovelas- que los padres y profesores muy a menudo descalifican como programas triviales, inútiles, o indeseables? ¿Tiene la TV una influencia dañina en los niños, como habitualmente se afirma? ¿Por qué hay pocos programas de educación escolar formal por TV? ¿Por qué los televidentes ven muy pocos programas de "bellas artes" y "alta cultura", a pesar que declaran que la TV "debería" presentar, más programas culturales de esa naturaleza? ¿Qué "aprenden" mujeres, jóvenes, campesinos o niños, de los programas que habitualmente exhibe la TV? ¿Puede la TV producir más programas entretenidos para la audiencia y útiles para mejorar la calidad de vida? ¿Puede la TV contribuir al desarrollo económico y social en nuestros países?

Estos y otros temas son debatidos en este libro, pues una de las preocupaciones centrales, que este atraviesa, es el tema de la influencia de la TV en la gente, pero tal como es percibida por los propios televidentes. Con la experiencia de varios años de estudio acerca de la recepción televisiva, el autor plantea una provocativa relación entre los programas televisivos y la cultura de la vida cotidiana; relación que podría escandalizar a quienes repiten las críticas convencionales contra

la TV, pero que abre nuevas perspectivas de utilidad social para diversos programas de ella, y que plantea nuevas exigencias a los creadores y ejecutivos del medio.



COMUNICAR

Revista de "Educación en Medios de Comunicación"

Grupo Comunicar.

Andalucía, España, marzo, 1997, Nº 8.



El Grupo Comunicar es un colectivo andaluz que ha dirigido sus esfuerzos a la Educación en medios de comunicación. En este número mono-

gráfico de su revista *COMUNICAR* publica una edición especial sobre lo que en esta materia acontece en Iberoamérica. Reúne a diecinueve expertos de once países de la región, quienes son parte de una comunidad científica, didáctica y comunicativa de enorme valor a nivel mundial. Entre ellos se cuenta a profesores y comunicadores de renombre en el campo de la Educación en medios de comunicación. Son profesionales unidos en la "tarea de hacer unos ciudadanos y ciudadanas más críticos y libres, conocedores de los nuevos lenguajes que los medios de comunicación nos ofrecen en esta convulsa sociedad de finales del milenio".

Con el fin de cumplir el objetivo fundamental que persigue la revista *COMUNICAR*: fomentar el intercambio de ideas, la reflexión compartida entre periodistas y docentes, y el autoperfeccionamiento de los profesionales de la enseñanza en el ámbito de los

medios de comunicación en la educación; en este número presenta, los distintos espacios iberoamericanos, el trabajo que se está desarrollando -desde hace ya varias décadas en múltiples países de nuestra región- en el ámbito de la investigación, la reflexión y la aplicación didáctica de los medios en las aulas.

Hace varios años atrás ya McLuhan sostenía que los medios estaban provocando la aparición de un hombre nuevo: intuitivo, poseedor de múltiples lenguajes, más social, cooperador, solidario y competitivo. Los contenidos de esta revista nos da espacios de reflexión al respecto y ofrece, además, un intercambio de experiencias como aporte en el inaplazable reto de "hacer llegar a los ciudadanos y ciudadanas de hoy esta nueva alfabetización que el entorno comunicativo de este final de siglo nos exige".

MAGDALENA ZAMBRANO S.



INTERCOM

Nodo EcuaneX

COMUNICACION
ELECTRONICA
PARA EL
DESARROLLO
SOCIAL

Nuestro concepto de Internet total pretende ofrecer no solo conectividad a la RED mundial, sino además el servicio integrado de los siguientes aspectos: Ayudas de búsqueda, recuperación de información a través de enlaces temáticos WWW, acceso a conferencias electrónicas y listas de distribución por campos de interés, capacitación en el manejo de nuevas tecnologías en comunicación.

MIEMBRO DE LA RED
APC



ASOCIACION PARA EL PROGRESO
DE LAS COMUNICACIONES

FULL
INTERNET

CORREO
ELECTRONICO

DISEÑO Y
ALOJAMIENTO
DE SITIOS
WEB

FAX
VIA
EMAIL

DIRECCION: Av. Orellana 1791 y Av. 10 de Agosto, Edf. Francisco de Orellana,
6to. Piso, TELEFONO: 523527 - 553553 FAX: (593-2) 227014
CASILLA: 17-12-566 Quito-Ecuador E-MAIL: intercom@ecuanex.net.ec
INTERNET: <http://www.ecuanex.apc.org>