
II Jornadas de reflexión académica

26 AL 28 OCTUBRE de 2004
UNIVERSIDAD ORT | URUGUAY

FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y DISEÑO

Autoridades de la Facultad

Decano

Ing. Eduardo Hipogrosso

Escuela de Comunicación

Secretaria Docente

MSc. Virginia Silva Pintos

Coordinadora

Soc. Silvia Szylkowski

Coordinador Académico de Audiovisual

Lic. Álvaro Buela

Coordinador Académico de Periodismo Deportivo

Leonardo Haberkorn

Coordinadora Académica de Sonido

Lic. Analía Fontán

Catedrático Asociado de Medios

Lic. Juan Da Rosa

Catedrática de Semiótica

Dra. Hilia Moreira

Coordinadora Graduados

Ana Solari

de Comunicación y Diseño

Escuela de Diseño

Secretario Docente

D. I. Oscar Aguirre

Coordinador

Leonardo Sánchez

Catedrático Asociado de Diseño Editorial y Publicitario

D. G. Gustavo Wojciechowski

Catedrático Asociado de Diseño Corporativo

D. G. Marcos Larghero

Catedrático Asociado de Comunicación Visual y Tecnología

Arq. Álvaro Cármenes

Coordinador de Laboratorios

A. S. Bernardo Korzeniak

Coordinadora Graduados

Virginia González

Coordinador Académico de Diseño Industrial

D. I. Daniel Domínguez

Coordinadora Académica de Diseño de Modas

D. I. Mariana Muzi

Catedrática de Arte y Estética

Lic. Cecilia Ortiz de Taranco

CORRECCIÓN DE ESTILO: René Fuentes - DISEÑO Y ARMADO: Pablo González

Introducción <i>Eduardo Hipogrosso</i>	5	Los bordes de la comunicación <i>Hilía Moreira</i>	29
La importancia del liderazgo en el rol docente <i>Eduardo Hipogrosso</i>	6	Influencia de los medios de comunicación en la organización y competencia deportiva <i>Miguel Ángel del Castillo</i>	30
¿Cómo te declaraste a tu pareja? Una visión de la relación amor-odio entre creatividad y estrategia <i>Fernando Carlevaro</i>	7	Aproximación a los conceptos de identidad, cultura, imagen y comunicación corporativa <i>Yandira Regules</i>	32
Museo virtual de logos uruguayos <i>Rosana Malaneschi</i>	8	¿Cómo se enseña portugués? <i>Rosina Praderi</i>	34
La relación didáctica desde el diseño <i>Gabriel Pasarisa</i>	10	Diseño Web ¿arte o técnica? <i>Daniel Mordecki</i>	36
Una experiencia de interacción disciplinaria <i>Ana Solari</i>	12	Objetivos de la foniatría <i>Beatriz Bekerman</i>	38
Pertinencia y posibilidad de medir el impacto de la comunicación publicitaria <i>Héctor Núñez</i>	14	El camino que refleja el jardín <i>Silvia Viroga</i>	39
Periodistas, publicistas, realizadores audiovisuales: el comunicador como sujeto convocante <i>Luciana Perelló y Mónica Stillo</i>	16	Comunicación corporativa: una cuestión de identidad <i>Virginia Silva</i>	40
El silencio como fuente de inspiración creativa <i>Silvio Raij</i>	18	Aplicaciones de las funciones transicionales en la enseñanza <i>Eduardo Fornasari</i>	42
El continuo aprender del docente <i>Augusto Mazzarelli</i>	20	¿Qué significa educar en valores éticos? <i>Arturo Bustamante</i>	44
Cuando los publicitarios dejamos de pensar en centímetros y segundos <i>María José Lois</i>	21	Los ritmos de la moda <i>Mariana Muzi</i>	47
Los espacios de interacción didáctica como área para resolver disfunciones <i>Oscar Aguirre</i>	22	Como construir mi plan de carrera profesional <i>Carolina Luchía-Puig</i>	48
¿Locutor se nace o se hace? Una carrera para Penélope <i>Graciela Balparda</i>	24	Una aproximación a los fundamentalismos religiosos <i>Roger Geymonat</i>	50
Recuperar el sentido: reflexiones sobre la comunicación entre los jóvenes <i>Jorge Spatakis</i>	26	Papel de la comprensión en el proceso del conocimiento <i>Daniel Mazzone</i>	52

Introducción

Nuevamente tenemos el agrado de publicar las ponencias presentadas en las Jornadas de Reflexión Académica de la Facultad de Comunicación y Diseño, cuya 2ª edición se llevó a cabo entre el 26 y 28 de octubre de 2004.

Los docentes de todas las orientaciones de la Facultad nos sentimos muy motivados porque logramos establecer una comunicación directa e interdisciplinaria a la vez, aplicando nuestras vivencias en los cursos, que son el punto de partida para que luego de este encuentro podamos seguir entrelazando acciones y debatiendo muchos de los temas que se abordaron.

La experiencia vivida en esos tres días de congreso interno de docentes nos deja un sabor a poco, pues nos quedábamos largos ratos en los intervalos buscando cómo continuar con estas actividades; pero también nos deja una serie de reflexiones planteadas para que sigamos trabajando en nuestros grupos de cátedra y coordinación académica en forma más reducida, donde podremos profundizar, investigar y poner en práctica algunas de las cosas que hemos aprendido de los demás.

Nos sentimos muy estimulados por cada una de las ponencias que se han presentado, creemos que reflejan el sentir de una comunidad académica preocupada por la búsqueda de la excelencia. También somos conscientes de que el camino de la educación está lleno de desafíos y que nosotros tenemos el deber de ir a buscarlos con amplitud de criterio, innovación y creatividad. En la equivocación o en el acierto, estamos seguros de que sabremos capitalizar los resultados en aprendizaje, pues el beneficio de experimentar es lo que nos posibilitará seguir creciendo como comunidad académica.

Felicitaciones a todos los que participaron.

La importancia del liderazgo en el rol docente

hipogrosso@ort.edu.uy

Reflexionando sobre el liderazgo en la educación, encontramos la necesidad de contar con varios líderes; quienes en forma conjunta resultan fundamentales para hacer de la institución educativa un lugar fermental, innovador, convocante, referente, visionario y creativo. Me refiero a líderes directores, coordinadores y profesores con objetivos comunes. Cada uno desde su función, planificando, ejecutando planes de acción, motivando a sus grupos y trabajando con dedicación y conciencia de la responsabilidad que como educadores todos respondemos a los jóvenes, que son nuestra misión de formación para el éxito.

En particular, quiero dedicar este espacio a la importancia del rol del mayor protagonista del proceso educativo: el docente; quien debe ser un líder en toda su dimensión, para que sus alumnos puedan motivarse, entiendan el proceso educativo y disfruten haciendo el mejor esfuerzo por obtener la excelencia.

Primariamente, debemos reconocer a un líder por sus valores personales, y un docente que se presenta a un grupo de jóvenes que está incorporando valores de una sociedad que le presenta modelos, también está llamado a serlo. Debe mostrar ética, integridad, personalidad madura, estilo cooperador, autenticidad y coherencia para presentarse ante sus alumnos con la responsabilidad de ser un referente, con poder de convicción y estimulador.

Pero un docente, que busca el liderazgo en su grupo, debe tomar acciones para poder obtener ese resultado, y para ello debe organizarse y buscar las estrategias que inciten a los alumnos a la actividad del aprendizaje. Como facilitador, el docente debe mostrar el camino, pero no ser paternalista ni permisivo. También debe conocer y saber transmitir las normas y directivas necesarias para crear un ambiente de trabajo apropiado. El docente es un conductor que guía hacia la calidad, debe estar atento a mantener la disciplina y saber actuar con creatividad y energía ante las emergencias.

Dentro del terreno de las acciones, el docente debe actuar con planificación: fijando objetivos cuantificables, planificando las acciones pertinentes en forma concreta, controlando la ejecución de su plan con crítica y rigurosidad, y evaluando los resultados que va obteniendo a fin de saber si su plan está siendo aceptado o si debe tomar acciones correctivas o suplementarias.

Personalmente, me quedo con la definición de Beatriz Carrera, que presenta al docente como un "líder transformacional", que motiva a los alumnos para que logren desempeños más allá de sus propias expectativas; lo que implica una alteración de su nivel de necesidades.

Este líder transformacional es un conocedor de las necesidades de sus alumnos y sabe cómo hacer para que éstos puedan satisfacerse con un buen desempeño. Algunos de los rasgos que caracterizan a este líder son:

- estimula las innovaciones desafiando el intelecto de

los demás, para que enfrenten nuevos retos, nuevas técnicas y nuevas soluciones a los problemas, a través de la innovación y la creatividad;

- genera confianza y respeto por parte de los alumnos que se identifican con él y con su visión;

- posee carisma, que se traduce en prestigio académico, que es captado y reconocido por los alumnos y que se transmite en confianza hacia él y los conocimientos que imparte;

- inspira compromiso, motiva y fortalece a los alumnos, les hace ver las metas y que son alcanzables;

- reduce conflictos, colocando justicia en sus intervenciones;

- fortalece las relaciones interpersonales del grupo;

- se preocupa por la constante mejora de la calidad.

Como antítesis del modelo anterior, citamos lo que denominamos el "antilíder"; lo definimos como autoritario, indiferente y carece de atención a los detalles. No transmite entusiasmo en su accionar, no comparte todo su saber, falta de compromiso con el grupo, improvisa sus clases por falta de preparación y ante el debate sobre las normas es partidario de "dejar hacer".

Un liderazgo pedagógico implica la capacidad de adaptación a una serie de situaciones, donde el docente debe utilizar toda su creatividad para resolverlas. También debe brindar ejemplaridad con su comportamiento positivo y su capacidad de promover el desarrollo eficaz y autónomo de cada estudiante. El docente, a su vez, debe ser sensible para percibir los posibles conflictos, incluso antes de que ocurran, y debe tener la capacidad y rapidez de acción para plantear soluciones. Su constancia en el proceso de evaluación (tanto a nivel individual como grupal, así como en el proceso de enseñanza-aprendizaje) es clave y trascendental. Esta tarea la deberá enfocar desde una óptica preferentemente positiva y justa. Su cualidad de estrategia es vital a la hora de ajustar metodologías apropiadas al grupo, que apunten a la mejora y obtención final de los objetivos del aprendizaje.

Estudiando las características del docente como líder educativo, entendemos que debe tener hábito de investigación. Además, debe ser un innovador en cuanto a los procesos educacionales. No debe tener temor a romper viejos esquemas, para dar lugar al uso de nuevas prácticas docentes. Un líder educativo debe ser participativo, tener capacidad para poner visión a las tendencias y gustarle compartir sus avances con humildad.

Finalmente, cuando hablamos de un liderazgo docente, me gustaría resumir en una palabra lo que pienso que permite reconocer a un líder en toda su extensión: ACTITUD. Esa actitud que es necesaria para motivar a los alumnos y hacerles entender la importancia del proceso formativo. Con su liderazgo, el docente tiene que ser capaz de lograr que ellos quieran hacer justamente lo que deben hacer. ●

¿Cómo te declaraste a tu pareja?

UNA VISIÓN DE LA RELACIÓN AMOR-ODIO ENTRE CREATIVIDAD Y ESTRATEGIA

Daniela y yo nos cruzamos un día de mayo, hace ya algunos años. Apenas la vi, me dije: ¡Con ésta te vas a casar! Sentí eso que muy pocas veces se siente al mismo tiempo en el corazón y en el estómago: una mezcla de cosquilleo, taquicardia, deseos de ponerse a escribir poesía y abrazarla.

¡Por suerte me contuve!

Daniela, intuí minutos después de que un amigo nos presentara, no iba a ser presa fácil. Era una chica inteligente, observadora, algo callada, que seguramente iba a requerir un esmerado trabajo para que fuera yo el elegido y no el fashion model de la clase de al lado, que también le había puesto el ojo.

Debía decidir, ya, cómo conquistarla, o por lo menos, cómo llamar su atención.

¿Y si me hago el tímido?

Había leído por ahí que a las mujeres les entenece un hombre así, les saca a relucir su natural espíritu materno, de protección. Por eso muchas veces sucumben ante esas personalidades calladas, apartadas, casi místicas, como en permanente búsqueda del más allá.

¡Pará! ¿Y si me muestro como un winner?

Facha no me falta. Puedo manotearle a mamá los últimos ejemplares de Caras y Gente para ilustrarme en la materia, asesorarme bien con el “ejecutivo Crithian” (amigo de la infancia) y hablarle del programa de radio que conduzco los sábados y domingos a las 8 de la mañana en FM 162.5; hechos que sumados le van a demostrar qué temprano me empecé a sonreír la vida y qué tan cerca estoy de ser ídolo entre la gente de mi edad.

¿Y si en vez de winner me vendo como “chico-rico-plata-que-sólo-vive-el-presente”?

Podría pedirle a mi viejo que me habilite por favor más seguido la 4 por 4. Tengo una platita guardada que podría invertir toda de una vez y hacerle entender que conmigo nada le va a faltar, que donde quiera podemos ir, y que en definitiva la vida está para disfrutarla; y si es con clase y estilo, mucho mejor.

Confieso que también exploré otros caminos: me hice ver como un gran jugador de fútbol que quieren llevar de la facu directamente a Italia, como el solista de una banda de rock, que por principios sólo toca en privado, muy en privado, o como el futuro CEO de la empresa de papá, aunque debía ingeniármelas para ocultar que su negocio eran tres zapaterías: una en la Unión, otra en Gral. Flores y la restante en el Cordón.

Pero debía decidirme, y debía hacerlo ya. No fuera que el “que te jedi” me ganara de mano. Y opté por el camino del tímido. Aprendí a sonrojarme ante cualquier palabra más o menos gruesa que se escuchara por ahí, a respirar

confuso e inquieto ante un apasionado beso que dos actores simulaban compartir en la serie de películas románticas que la invité a ver, a llevar torpemente un ramo de flores e intentar ocultarlo inútilmente una vez visto, y hasta ponerme colorado cuando después de tomar una Coca me invitaba inocente a pasar a su casa. La estrategia me dio resultado.

Hoy Daniela es mi esposa, tenemos dos hijos y la convivencia le ha demostrado que en realidad yo no era tan así. Me confesó que me prefiere de esta manera, aunque también admitió que le gustó haberme visto de aquella, y que no sabe qué hubiese ocurrido si yo, en aquel entonces, me hubiese mostrado distinto.

Todavía no les conté: también soy publicista.

Tuve y tengo la suerte de trabajar para grandes empresas, para importantes marcas, para ambiciosos proyectos. Y cada vez que tengo en mis manos la posibilidad de encarar uno, conociendo al detalle la situación de mercado y la meta a la que debo llegar, recuerdo la Época de la Conquista (de Daniela), la exploración de caminos que tuve que hacer y la elección final por uno, que creí el más adecuado para impactar su corazón.

Esa experiencia me enseñó varias cosas:

Primero apuntar, para después disparar.

Analizar varias direcciones, para después decidirme por una.

Únicamente después de haberla elegido, teniendo la absoluta certeza de mi elección, debo cargar y disparar las balas correctas; que serán las fieles intérpretes de la estrategia acordada y las contundentes misioneras para acertar en el blanco.

Incluso hoy no es habitual que un Plan Creativo sea precedido por una Estrategia.

Incluso hoy todavía se piensa, una vez que se tienen claros los objetivos, “*vamos a hacer el guión de televisión*”.

Aún hoy hay muchos creativos que ven en la Estrategia una cárcel que encierra su vuelo.

Bienvenida la Creatividad, por supuesto. Pero mucho más bienvenida cuando se sostiene en una única dirección y se vuelca el talento en potenciar esa dirección.

No es bueno disparar al azar.

Siempre deberíamos tomarnos el tiempo necesario para calibrar el pulso, para lograr el mejor apoyo de nuestros brazos, para dominar el ritmo de nuestra respiración. Y recién después, con el blanco bien nítido allá adelante, cargar las balas correspondientes e iniciar la batalla.

Si en aquel entonces, intuitivamente, no hubiese obrado así, capaz que hoy, Daniela, estaría en pareja con el fashion model de la clase de al lado, y muchas otras parejas serían parejas de otras parejas. ●

fernando carlevaro

fcarlevaro@adinet.com.uy

Museo virtual de logos uruguayos

La creación del Museo Virtual de Logos Uruguayos es un intento de sistematizar, sincrónica y diacrónicamente, el campo del diseño gráfico en Uruguay, a partir de un género específico de esta disciplina.

El objetivo de mi exposición es presentar un trabajo que estoy realizando: la creación de un museo virtual de logos uruguayos. En una primera instancia, el museo recogerá logos generados para empresas u organizaciones nacionales. Con el tiempo podrán generarse nuevas alas y aparecerán los más vistos, los de mayor peso; que no son, necesariamente, los asociados con emprendimientos locales. Con esto queda claro que la clasificación dentro del museo no es por diseñadores; sino por nacionalidad de la organización contratante, por rubro por tipo de logo (isotipo, logotipo o imagotipo).

En el trabajo hay dos ideas claves. La primera es que los logos corresponden a un género discursivo; la segunda, que ese género es propio, específico del diseño gráfico. Conceptuarlo como género discursivo implica remitirse a Bajtin y considerar que los logos pueden ser vistos como enunciados relativamente estables; que tienen un tema, una composición y un estilo que los caracteriza, volviéndolos regulares. Por su composición, que implica una lógica visual, son tarea de los diseñadores gráficos. Su tema, desde el punto de vista comunicacional, es representar a un interlocutor en el diálogo: representan organizaciones, empresas. Podría decirse, al día de hoy, que re-presentan marcas. De manera que, están asociados con las marcas y la identidad de las empresas¹, mantienen vivo un circuito comunicativo.

En este momento aparece la segunda idea rectora del proyecto, el género del cual se habla es fundador del diseño gráfico. Esta profesión nace, en las complejidades del mundo actual, cuando se inserta en la economía a través de un doble movimiento: diseñando productos y diseñando marcas. Esta propuesta es de María Ledesma, una estudiosa argentina del tema, que centra el nacimiento del diseño (en general y del diseño gráfico en particular) en la posguerra de la Segunda Guerra Mundial. Los que estén interesados en el tema pueden leer el texto². Pero la idea es que el diseño moderno, conceptualizado como profesión, nace, para esta autora, con la experiencia de los Braun; cuando en 1954 se pusieron en contacto con la Escuela de Ulm y llevaron el diseño al corazón de la empresa, “estableciendo los fundamentos para la futura imagen de empresa, basada en el diseño de los productos” (:22 op cit). De manera que, el diseño de identidades y marcas (de las que el logo es una expresión impres-

cindible) es uno de los hechos que insertó al diseño en la vida de las empresas y cooperó en su nacimiento como profesión. El mundo se reconfiguraba y el diseño gráfico encontraba su lugar en él.

Éstos son los dos fundamentos que me llevaron a pensar que, más allá del afán coleccionista que tiene todo museo, la elección de los logos como vía de entrada al diseño gráfico es pertinente e interesante. La idea central es que una sistematización de la práctica del diseño a través de ellos ayudará a sistematizar el propio campo de la disciplina. Así la clasificación propuesta servirá (al menos hipotéticamente) para:

1) Lograr un esclarecimiento del campo del diseño gráfico en Uruguay.

2) Situar, con indicadores claros y en un contexto histórico determinado, su nacimiento en nuestro país.

3) Pensar sus vínculos con la sociedad. ¿Para quién ha trabajado? Empresas, organizaciones sociales, agentes privados, estatales, etcétera.

4) Ver sus “momentos” o “estados”. Esto, en términos históricos, permitiría tener una visión sincrónica y diacrónica. Comparaciones y agrupaciones en estilos, corrientes estéticas, aspectos comunicacionales, también comparaciones con la situación internacional.

5) Entrever sus posibilidades inexploradas. Esto supone que chequear en donde se ha situado, de alguna manera, permite pensar en donde no. Tal vez surja una visión clara de áreas potenciales para el diseño gráfico. Una de éstas podría ser la política. Para esta idea me remito a una nota mía aparecida en la revista *Pulso/diseño*, número tres³. Este punto se vincula con el siguiente.

6) Hacer foco en la generación de logos puede arrojar alguna luz sobre el fenómeno de la globalización y cuáles desafíos plantea al diseño. No me voy a extender, pero hay dos ejemplos cercanos: la I.M.M. y el Ministerio de Turismo. Ambos han generado marcas. La I.M.M. para Montevideo y el Ministerio de Turismo para el país. La I.M.M. representa a la ciudad a través de un logo que se puede ver hoy en las chapas de los automóviles capitalinos, y que sustituyó al tradicional escudo departamental. El Ministerio de Turismo representa en un logo al país, como Uruguay Natural. Aunque se analizará acá; todo esto tiene que ver con lo político y, seguramente, repercutirá en la política.

7) El numeral siete propone focalizar la relación entre el diseño gráfico y los intelectuales uruguayos. ¿Lo usan? ¿Comprenden su importancia? Esto, que no es un tema menor, responde, obviamente, a una inquietud personal.

A todo esto me refería al hablar de un esclarecimiento del campo del diseño gráfico en Uruguay.

Una última cuestión, que me movió a considerar al museo como algo valioso, es la importancia central que los diseñadores que conozco dan a la creación de logos como parte sustancial de su actividad. En la revista *Pulso/diseño*, en la que trabajo junto con María Laura Fernández, el tema, por medio de distintas personas, surgió repetidamente. Tres veces en el último número, una en el anterior y en el primero. Es cierto que otros temas motivaron también la acumulación de trabajos: la tipografía, por ejemplo. Pero es más co-

mún que alguien contrate a un diseñador para que genere logos, que para la creación de tipografías. Tomar éstos como un género específico del diseño gráfico no significa asumir que sea el único, sino que a nuestros intereses (sistematizar el campo) parece ser el más adecuado.

Por último, este es un trabajo que recién comienza. Obviamente, lograr cumplir con los numerales reseñados implica tiempo y distintas etapas de elaboración del mismo. Los numerales que anteceden son “direcciones” en las que puede orientarse la reflexión sobre el diseño gráfico en Uruguay. ●

Notas:

¹ Para tener una rápida visión del concepto de marca remito al artículo “*Marcas con power*”, de Óscar Aguirre, Revista *Pulso/diseño*, año 2, número 3.

² Ledesma, María. “*La comunicación: ¿función del Diseño Gráfico?*” Diseño y Comunicación. Teoría y enfoques críticos. Barcelona, Paidós. 1997.

³ “*Yo soy esto y estoy acá*”, revista *Pulso/diseño*, año 2, número tres. Rosana Malaneschii.

La relación didáctica desde el **diseño**

Quisiera comenzar esta ponencia compartiendo un pensamiento de la psicóloga y educadora mexicana, Alicia Vázquez Fuente: “Reducir el aprendizaje de una disciplina a información desarticulada y fría no nos prepara para la construcción de nuevas disciplinas en el momento que nuestras verdades naufraguen”. Esta frase trae a reflexión una idea de concebir el aprendizaje. Idea que ha ganado terreno en nuestras sociedades y en nuestros sistemas educativos. Esta idea nos dice que “leer” nos provee de “conocimiento”, y éste nos transforma en personas críticas, reflexivas y comprometidas con nuestra comunidad. Este pensamiento ha generado frases cuasipublicitarias como “la información es poder”.

Dado los adelantos en materia de comunicación de los últimos años, podríamos decir que se ha logrado una democratización mayor de la información. Y por lo tanto, aplicando la línea de pensamiento en cuestión, estaríamos frente a un mundo con sociedades más avanzadas, reflexivas y comprometidas con su tiempo.

Sin embargo, basta con mirar a nuestro alrededor para darnos cuenta de que ésta no es la realidad de nuestras sociedades. Nos damos cuenta de que no sólo el acceso a la información ayuda a las personas a ser creativas para resolver sus problemas. Esta definición “simplista” del conocimiento lo ha reducido a la mera acumulación de información totalmente desarticulada. Hasta podríamos aventurarnos y decir que casi es una visión “informatizada” del conocimiento, y hacer un paralelismo con la acumulación de datos en una computadora. Pero hasta esta visión simplista del aprendizaje tiene sus problemas; luego de cierto tiempo, la memoria de almacenamiento de una computadora llega a su límite y nos vemos obligados a cambiar de “disco duro”. Es evidente que no funciona la misma solución con las personas. Necesitamos soluciones que alteren las dimensiones del contenido (léase calidad) para hacerlo “más liviano”, y que no ocupe tanta memoria. Como consecuencia nos encontramos cada vez más con textos simplificados, superficiales y al extremo sintéticos. Nace el reinado de las fotocopias y las bibliotecas se convierten en grandes áreas desoladas. Es entonces cuando el rol docente se ve reducido a proveer información fría y desarticulada, que le permite al alumno realizar fácilmente el proceso de acumulación y ordenar en una secuencia lógica esa información a modo de “recetario universal”. Nos convertimos en docentes proveedores de recetas mágicas.

Si pensamos en nuestras clases, nos daremos cuenta de las diferentes formas de manifestarse que tiene este

pensamiento a través de los comentarios o actitudes de nuestros alumnos.

Cuántas veces, al retomar un tema tratado en clase, encontramos que los alumnos nos dicen: “¡Profesor, ese tema no lo vimos!”. Cuando en realidad lo que sucedió fue que se produjo un cambio en la forma de presentar la misma información, y basta con que volvamos a la presentación conocida para que en forma inmediata la asocien.

Otras veces, frente al planteo de un problema en clase, los alumnos reclaman los pasos a seguir para su resolución; y recién cuando estos pasos son dados por el docente, comienza la tarea de intentar resolver el problema, aplicando los pasos dados en una secuencia casi automática, sin “correr el riesgo” de aventurarse por otro camino, “sin correr el riesgo de equivocarse”.

Nuestros alumnos no se permiten la experiencia enriquecedora de la equivocación. No pueden disfrutar de un aprendizaje basado en la experiencia práctica y en el hacer sin temor al error.

Cuántas veces en nuestras clases encontramos que frente a una actividad práctica nuestros alumnos quedan literalmente “congelados”. Esperan que otros sean los que se equivoquen, que otros prueben, que otros corran el riesgo.

La forma que tienen de entender su aprendizaje los coloca como simples espectadores. No se sienten responsables de su aprendizaje, para ellos el único responsable inmediato es el docente; y en otro plano menos inmediato, la Institución. Ellos esperan que se les brinde la información, que se les presenten soluciones y se los califique. Esta forma de entender el aprendizaje no hace otra cosa que fomentar valores basados en el individualismo y la competencia feroz. Alumnos, docentes e instituciones interactuamos constantemente con nuestra comunidad, es por esto que los mismos problemas que los docentes vivimos día a día en nuestras aulas, los vemos reflejados en nuestra sociedad. Se ha creado una postura de las personas frente a la vida, cierta cómoda inercia del no pensar ha ganado nuestras sociedades. El asunto es que mientras sigamos inmersos en esta inercia del no pensar, tampoco podremos decidir ni participar.

UNA ALTERNATIVA: PENSAR DESDE EL DISEÑO

“...El mundo puede entenderse como un cosmos inalterable, como un estado permanente (...) se puede entender el mundo como un proceso evolutivo, del cual es el hombre un producto... y se puede también entender el mundo como proyecto. Esto quiere decir, como

producto de una civilización, como un mundo hecho y organizado por seres humanos. El mundo visto así es, incluso con una naturaleza preestablecida, un mundo de proyectos, sin exclusión de los proyectos fallidos, en el que la naturaleza entra a formar parte de tal mundo sin otra elección que la de someterse a él.”

Estas líneas corresponden a la obra *El mundo como proyecto*, del diseñador y docente alemán Otl Aicher, cofundador de la Escuela Superior de Diseño de Ulm. Esta visión del “mundo como proyecto” que plantea Otl Aicher nos brinda la posibilidad de fundar las bases para crear una didáctica desde el diseño, que nos permita comprometer al estudiante con su aprendizaje y su comunidad. Además, esto nos permite lograr la motivación necesaria en nuestros alumnos a través del hacer y convertir nuestras clases en momentos únicos. Podemos hacer sentir a los alumnos que la experiencia de clase no es reemplazable por una fotocopia o un apunte; también podemos lograr que conquisten su autonomía, al decir

de Aicher: “los proyectos confieren autonomía”

Necesitamos entender el espacio de nuestras clases como el momento más importante en el proceso de aprendizaje, donde las relaciones interpersonales aportan elementos enriquecedores a este proceso. Es aquí donde tanto docentes como alumnos se comprometen con sus responsabilidades, uno con la de aprender y el otro con la de facilitar el aprendizaje. Para generar esta didáctica necesitamos trabajar con los mecanismos tradicionales de comunicación (el diálogo, la pregunta) e integrar el diseño como una herramienta más en la comunicación de nuestras clases.

Es una alternativa interesante trabajar la idea del diseño como proyecto y desde esta óptica buscar su aplicación en la didáctica. De esta forma crearemos una “relación didáctica” que nos permitirá hacer de nuestras clases instancias únicas de aprendizaje y donde el pensar desde el diseño pueda ser una alternativa real, frente a la inercia del “no pensar”. ●

Bibliografía:

Vázquez Fuente, Alicia (1999). *En busca de la enseñanza perdida. Un modelo didáctico para la Educación Superior*. México: Paidós

Aicher, Otl. (1994). *El mundo como proyecto*. México: Gustavo Gil

Una experiencia de interacción disciplinaria

a Enrique Lorenzo,
in memoriam

Uno de los asuntos frecuentes entre los docentes es transmitirle a los estudiantes cómo las distintas materias de una carrera hacen a la disciplina. Es decir, la carrera como campo de estudio, acumulación de saberes teórico-prácticos y todas las acciones que se relacionan con ella.

Lo que para el cuerpo docente no reviste dudas —que las materias son las partes que hacen a un todo sinérgico—, en algunas ocasiones para los estudiantes sí.

No siempre alcanza con que los docentes expliquemos esa red de conexiones. A menudo nos encontramos ante la pregunta “para qué sirve esto”; que, generalmente y planteada de ese modo, carece de sentido.

Este año la Escuela inauguró una nueva área de conocimiento, la carrera Técnico en Locución, que convocó a un grupo amplio y variado de estudiantes, tanto en edades como en expectativas y en experiencias en ese campo.

El cuerpo docente rápidamente se integró en torno de un intercambio de experiencias áulicas y académicas, didácticas y de contenidos de las distintas materias. Pronto nos planteamos la necesidad de mostrarle a los estudiantes la relación entre áreas de conocimiento —en apariencia— tan dispares como Oratoria, Expresión Oral y Escrita, Foniatría, Fonética y Comunicación Escénica. Es decir, responder indirectamente la pregunta “para qué sirve...” desde la propia construcción de la Locución. El mapa del conocimiento teórico y empírico surgía ante nosotros de un modo tan espontáneo y tan evidente como si se tratara de un satori¹. Satori implica, siempre, por un lado, la alegría ante un descubrimiento, y, por el otro, el deseo inmediato de transmitirlo a los demás; en primer lugar, en este caso, a los estudiantes.

Sin embargo, a veces mostrar o explicar lo más evidente es lo más difícil. La clara relación profunda entre las materias y el deseo de explicitar esto como aporte didáctico trajo de la mano una serie de interrogantes acerca del qué y del cómo. El intento de encontrar respuestas a la forma de presentar esa red de conexiones condujo a la idea de organizar una master class, o clase conjunta. Nos propusimos compartir una clase en la que, a partir de un texto —punto de partida de cualquier comunicación—, se abordara la disciplina Locución desde el área específica de cada docente, pero integrada a las demás; de modo que quedara claro, por aproximación empírica y posterior explicación teórica, cómo las partes formaban el todo.

Seleccionamos un fragmento de *Las cartas que no llegaron*², de Mauricio Rosencof, y se lo dimos a leer a

los estudiantes para que lo memorizaran. De ese modo pretendíamos asegurarnos de que leyeran el texto varias veces.

En función de las distintas lecturas realizadas por los estudiantes durante la primera parte de la master class, cada docente haría énfasis en su área del conocimiento, según los aspectos que surgieran precisamente de esas lecturas.

En una segunda etapa, le presentamos al grupo una versión del mismo texto con una puntuación completamente modificada, para que hicieran primeras lecturas. El cambio en la puntuación generó cambios sintácticos y semánticos; lo que a su vez produjo, intencionalmente, resultados distintos en la forma de decir, expresar, enfatizar, respirar, arengar. La intención era justamente explicar esos cambios desde cada una de nuestras materias.

Ninguna de las disciplinas tuvo mayor o menor énfasis o preponderancia. Y si vale la referencia a la novela de Dalton Trumbo, *Johnny cogió su fusil*, del mismo modo que es imposible preguntarse cuáles partes del cuerpo debe perder una persona para dejar de ser un ser humano, tampoco hay forma de destripar la Locución y decidir qué hace a su disciplina y qué no.

La lectura en voz alta de un texto que presenta una puntuación o una conjugación verbal inadecuada conduce a una respiración incorrecta, a una interpretación equivocada de significados; y sin ellos no hay emoción, expresión ni intensidad discursiva. Además, la intencionalidad del discurso exige una respiración y una puntuación determinadas, que marcan un universo único y original de emociones a transmitir. De eso trató la master class, y los resultados académicos y didácticos surgieron casi de inmediato. También las preguntas y las búsquedas posteriores.

La evaluación conjunta de la experiencia fue positiva; tanto para los docentes, como para los estudiantes. Para el cuerpo docente fue una instancia de intercambio disciplinario que llevó a un conocimiento más profundo de cada materia y marcó el desafío, justamente, de encontrar la forma de expresar el tejido que las conecta. Se vivió también una suerte de alegría constante durante todo el proceso creativo de diseñar la clase —que insumió aproximadamente un mes de trabajo conjunto, presencial y a distancia—, sobre todo porque cada descubrimiento abría nuevas preguntas.

Uno de los colegas menciona en sus reflexiones³ el tema de lo lúdico, y tomo de ese concepto el sentimiento que unió al grupo de trabajo; además, claro, del rigor científico. Lo lúdico en el sentido más serio que puede dársele al término.

Conocidas las reglas, y sin apartarse de ellas, usarlas a favor del conocimiento, con flexibilidad, y no para constreñirlo. Una disciplina lo es, si las distintas reglas que la normalizan están en coherencia con las reglas y las definiciones de todas las demás. Esa coherencia no intencional siempre es, al menos para mí, un factor de embeleso, la demostración de una lógica intrínseca que le da sentido al asunto. Las reglas y las normas surgen de la práctica, no dejan de ser un conjunto probabilístico de comportamientos y usos, pero nunca algo aleatorio que no tiene pie en la realidad. Poder mostrar esto fue importante, sobre todo para un área como Expresión Oral y Escrita; que es percibida, generalmente, como la materia en la que hay que aprenderse una serie de reglas disparatadas de memoria; que no parecen tener relación alguna con el habla, la escritura ni el sentido común. Poder deducir muchas de las reglas (a partir de la respiración y la emoción) y la expresión de la retórica amplió en forma empírica el marco de referencia de la

gramática. Poder ampliar el sentido de una regla gramatical a un uso en la emoción, en la respiración o en la intención retórica hizo que muchos aspectos que para el estudiante no terminaban de quedar claros (desde el punto de vista de su sentido) empezaran a cobrar otra significación.

De modo que los resultados didácticos también fueron de notable relevancia en el sentido individual, ya que a partir de la master class pudimos referirnos, en nuestras materias específicas, a las otras disciplinas como manera de remarcar o ejemplificar los temas de cada uno. El poder transitar el conjunto de los conocimientos en una suerte de corte transversal de lo que hace a la Locución fue de importancia para las siguientes clases.

La master class no se agotó en sí misma. Es intención del cuerpo docente seguir desarrollando este tipo de experiencias académicas en el futuro, ya sobre la base de una actividad realizada y después de haber evaluado los alcances didácticos que posibilita. ●

Notas:

¹ Satori es, en budismo zen, la comprensión súbita y no racional del sentido de las cosas, entendiendo cosas en su acepción filosófica –la cosa en sí, la esencia. Satori es un estado vivencial antes que una entelequia intelectual o racional, que se asocia con un estado de alegría y de calma interior y con el deseo posterior de que otros lo experimenten también.

² Rosencof, Mauricio (2000). *Las cartas que no llegaron*. Montevideo: Alfabeta

³ Mazzarelli, Augusto, *El continuo aprender del docente*, Jornadas de Reflexión Académica, 27 de octubre de 2004

Pertinencia y posibilidad de medir el

1. PERTINENCIA DE LA MEDICIÓN DEL IMPACTO DE LA COMUNICACIÓN PUBLICITARIA

Frecuentemente, los investigadores de mercado se interrogan por qué los anunciantes invierten fuertes sumas en la comunicación publicitaria y tan poco en la medición del impacto alcanzado. Con esto se refieren a la obtención de información cuantificada y validable a nivel de la totalidad del target comunicado.

Un primer aspecto del asunto es interrogarse acerca de si es posible hacerlo. En la medida que la comunicación se vincula a contenidos tales como la atención, percepción, memoria, motivación, persuasión, seducción, etc.; que se encuentran en una instancia inconsciente o preconscious del sujeto, no necesariamente conocida o comprendida por él. En tanto las herramientas técnicas cuantitativas de las que dispone la investigación de mercado operan básicamente con la expresión oral de las conductas, opiniones o actitudes que los sujetos desean voluntariamente dar a conocer, sin éstas tampoco se podría conocer cómo han impactado ciertos contenidos comunicados.

Sin embargo, este mismo argumento exhibe un ámbito dentro del cual el sujeto es capaz de concientizar y verbalizar el qué, cómo y dónde de la publicidad percibida, así como de dar cuenta del efecto que ha generado en él.

Un segundo aspecto es interrogarse acerca de si no se dispone ya de otros indicadores que den cuenta del impacto. Algunos de ellos podrían ser los volúmenes de venta, la demanda: la famosa "caja registradora". Si la comunicación publicitaria está diseñada para "vender", entonces la venta sería la mejor manera de cuantificar los logros.

Pero no toda comunicación publicitaria está destinada a convertirse —al menos inmediatamente— en ventas efectivas: una buena parte opera a nivel de imagen de marca, de generación de valor, de generación de rasgos de personalidad de marca, etc., y cuyo efecto —bueno o malo— se verá en el mediano y largo plazo.

Aunque se consideren ambos argumentos como válidos, hasta cierto grado sigue existiendo un ámbito donde es posible medir el impacto de la comunicación publicitaria realizada. Una de las herramientas técnicas utilizadas para hacerlo se denomina Tracking Publicitario

2. TRACKING PUBLICITARIO

La técnica consiste en una medición periódica —mediante sucesivas encuestas— de cómo ha impactado la comunicación publicitaria de una categoría determinada de productos.

Las entrevistas —telefónicas o personales cara a cara en los propios hogares— aplican un cuestionario que tiene tres áreas temáticas básicas:

2.1 PUBLICIDAD RECORDADA

- qué piezas recuerda haber visto u oído (contenido)
- dónde recuerda haberlas visto u oído (medios)
- qué considera que le quieren comunicar (mensaje)
- cómo evalúa la/s pieza/s (evaluación)

2.2 PERFORMANCE DE MARCA

- top of mind / share of mind
- marcas que conoce
- marcas que ha experimentado
- marcas que experimenta actualmente
- marca habitual
- marca de la última compra
- marca de la próxima compra
- marcas rechazadas

Estos indicadores operan como variables dependientes, ya que reciben el influjo de la comunicación realizada.

2.3 IMAGEN DE MARCA

Aquí se indagan rasgos o atributos de la imagen de las diversas marcas, que también constituyen variables dependientes, influenciadas por la comunicación realizada; o bien por la falta de ella.

Cada estudio puntual efectuado logra medir los logros de la publicidad u otras gestiones comunicacionales en el lapso más cercano, pero el efecto tracking —de medición continua— habilita a diagnosticar la interacción existente entre las diversas variables medidas y detectar cuáles han sido efectivas y cuáles no. Esta posibilidad de comparar en el tiempo surge de su formato cuantitativo, la cual inhibe la aproximación cualitativa que tanto seduce a anunciantes y agencias.

Otra ventaja de la aplicación continua es la obtención de benchmarks; es decir, la posibilidad de comparar performances con ésta u otras categorías de productos. Obtener un 22% de recordación de cierta campaña o un aumento del top of mind del 5% no es analizable y evaluable si no se hace en el contexto de información histórica y comparable. También la técnica logra monitorear las acciones de las marcas competidoras, puesto que no se dirige exclusivamente a aquellas del cliente.

Finalmente, en un mundo donde se globalizan las marcas y por ende la comunicación que las soporta, el tracking publicitario permite comparar resultados entre países en variables que dan cuenta de la salud de las marcas.

3. ALGUNOS RESULTADOS

Una vez obtenido el informe correspondiente a una medición puntual, el anunciante y su agencia pueden diagnosticar qué ha ocurrido con las actividades comunicacio-

impacto de la comunicación publicitaria

nales realizadas (o no) desde la medición previa, observando efectos puntuales como campañas, promociones, etc. Pero también es posible detectar fenómenos más tendenciales. Por ejemplo: la emergencia de la cartelería callejera como medio recordado, en la mayoría de las categorías supera a la radio, que era el claro segundo medio diez años atrás.

Otra tendencia, en este caso mucho más preocupante, son los problemas de relacionamiento entre contenido y marca (linkage), que frecuentemente se encuentran en las mediciones. Si la pieza realizada no logra remitir al espectador a la marca correcta, no sólo habrá sido inútil la comunicación, sino que podrá resultar contraproducente, en la medida que sea asignada por una parte de la audiencia a una marca competidora,

con frecuencia la líder.

Ocurre entonces que muchas piezas con fachadas de casas pintadas se atribuyen a Inca; platos de arroz, a Blue Patna; alegres jóvenes de estratos medios, a Pilsen; y todos los ABC1s en sus treinta fuman Fiesta.

Si bien es necesario reconocer las limitaciones que tiene el tracking publicitario como técnica a la hora de medir los efectos de la comunicación publicitaria, constituye una herramienta idónea y eficaz en el ámbito de su alcance.

No debería ser visto como un mecanismo “peligroso” de monitoreo de la acción de la agencia de publicidad, sino como un aliado en el diagnóstico; que frecuentemente ha aportado más trabajo a las agencias y les ha ayudado a obtener un feedback del target que de otra manera no se obtendría. ●

Pertinencia y posibilidad de medir el
impacto de la comunicación publicitaria

Periodistas, publicistas, realizadores audiovisuales:

Intentamos exponer la arbitrariedad de la distinción entre teoría y práctica en la formación curricular del comunicador. El eje analítico parte de definir al comunicador como un productor que, al intervenir en las prácticas sociales, se constituye en articulador de saberes y prácticas. En este sentido, la comunicación deviene estrategia; es decir, se ocupa de la tensión entre lo deseable y lo posible en los escenarios sociales que interpelan al comunicador y actualizan su lugar.

PALABRAS CLAVES: COMUNICACIÓN, IMAGINARIO, REALIDAD, FORMACIÓN, COMUNICADOR

Esta ponencia parte de la siguiente inquietud: en la carrera de Ciencias de la Comunicación se forman, más que comunicadores, especialistas en algunas situaciones concretas de comunicación.

Esta fragmentación que se visualiza en el título, también la experimenta el estudiante durante el transcurso de la licenciatura. Pues en el plan de estudios se produce un quiebre entre teoría y práctica, como instancias diferenciadas. Lo que supone un reduccionismo en la formación del futuro profesional.

El plan de estudios instituye tres especializaciones: periodista, publicista y realizador audiovisual. Cada una implica el aprendizaje de técnicas y destrezas particulares que capacitan al comunicador para el desempeño de su rol. En este sentido, se trataría de emplear el conocimiento adquirido-ordenador (en la última etapa de la formación) a casos concretos: escribir un artículo según reglas de redacción aprendidas, crear un anuncio en base a nociones del mercado publicitario, armar una película o un corto a partir de esquemas organizativos de realización audiovisual: producción, guión, filmación.

A partir de esta propuesta educativa que responde linealmente al mercado laboral, el imaginario social ve al comunicador como un experto que aplica las recetas dadas por una teoría; entendida como serie de reglas que quieren ordenar la realidad desde una postura eficaz pero limitada, con efectos a corto plazo y funcionalistas.

Desde esta concepción, el rol del comunicador puede ser asumido por cualquier otro profesional (sociólogo, psicólogos, trabajadores o asistentes sociales, etc.) que pueda aplicar reglas ordenadoras, interpretadas como la puesta en práctica de la teoría, que se constituyen en práctica profesional.

El imaginario colectivo se entiende aquí como un cierre de sentido (consenso asumido por las partes) entre el mercado, la institución educativa y la comunidad. Esta conformidad empobrece y distorsiona el imaginario del estudiante de comunicación, ya que al entenderse la teoría como herramienta de la práctica y dividirse la formación en ciclos de reflexión y aplicación, los estudiantes pierden la esencia compleja de ambas nociones y sus relaciones recursivas.

Este ordenamiento curricular conforma un perfil estricto que le quita posibilidades reales dentro del campo

laboral. La realidad se presenta más compleja que la práctica entendida como una simple manipulación.

Nos proponemos en estas jornadas de reflexión mostrar que esa realidad se construye con la misma acción del comunicador, quien comprendiendo la situación de comunicación define su lugar y transforma la realidad.

Es en la práctica, como proceso de significación de la cultura, donde el comunicador, interpelado por la realidad, construye su propio cuerpo teórico y metodológico. Esta relación dinámica (realidad – práctica/teoría) sólo puede establecerse cuando el estudiante se ha acercado a los principios universales de su disciplina. Este cuerpo teórico-metodológico deriva en una estrategia comunicacional en constante tensión.

Se remarca este concepto de prácticas sociales, ya que cuestiona aquella relación rígida entre teoría y práctica que entiende a la teoría como caja de herramienta para el hacer. En el caso del comunicador, él mismo es la herramienta.

Por lo tanto, consideramos a la teoría como ineludiblemente dinámica:

...la teoría o las teorías surgen de la reflexión sobre determinados fenómenos, creaciones, elaboraciones y de su estructuración a través del lenguaje - instrumento estructurador de la realidad- que le permite al hombre independizarla en la abstracción para volver a reflexionar y así organizar a partir de ello su propia construcción. (Sanguineti, 1998)

La práctica, considerada ahora como práctica social, interactúa con la teoría como elemento de síntesis.

Como se explica anteriormente, trabajar desde la comunicación deviene en estrategia, pues supone una selección y consideración de los resultados de la intervención. Siguiendo a Pichón Riviere:

Cuando un sujeto aborda un tema, sea cual fuere, lo hace desde lo que sabe, desde lo que tiene, desde lo que entiende, desde lo que sufrió o amó, pero esta práctica que remarcamos, en la confrontación con el otro, lleva a la aceptación del propio error, o a la ratificación del acierto. La modificación se produce por la maduración del sujeto en la misma práctica. (Sanguineti, 1998)

Desde esta postura, la estrategia conecta a la teoría y la práctica con los cambios posibles y deseados en los escenarios comunicacionales, que interpelan al comunicador e imaginamos como espacios de aprendizaje.

Esta línea de pensamiento posibilita la construcción de un nuevo imaginario del comunicador, que debe considerarse primero en la institución educativa para luego negociar con los imaginarios que circulan en la sociedad.

En este sentido, se propone comprender al comunicador como **convocante**, protagonista (sujeto y agente) de un

el comunicador como sujeto **convocante**

aprendizaje social, capaz de procesar las contradicciones entre **sujeto producido y productor**.

Se entiende al sujeto producido como aquél que acepta los roles que la institución le adjudica (mercado, universidad), sin generar crecimiento ni producción de conocimiento. El imaginario institucional lo ubica como un sujeto práctico que disocia la práctica de la teoría, por lo tanto no sería el concepto de comunicador productor. Consecuentemente, el escenario de sus posibilidades aparece como cerrado y sin poder de negociación. Se forma entonces un comunicador que no necesita hacerse preguntas, pues las respuestas en el campo laboral ya son sabidas. No hay aparentemente individuos, particularidades ni tampoco necesidad de adelantarse a la complejidad de las situaciones comunicativas.

Desde una mirada construccionista, la realidad nunca se presenta inmediata, directa; ya que no está concluida, implica construcción, elección y significación. Por lo tanto, el comunicador al entenderse como *convocante* encuentra el espacio y los mecanismos que le permiten procesar la contradicción entre producido-teórico y productor-práctico. En consecuencia, siguiendo a Pichón Riviere: “somos el sujeto construido, producido y también productor, simultáneamente” (Pichón Riviere en Sanguinetti, 1998).

Esta reflexión no espera generar nuevos planes de estudio, el cambio no está allí. Siguiendo a Castoriadis, un plan “corresponde al momento técnico de una actividad, cuando condiciones, objetivos y medios pueden ser, y son, determinados ‘exactamente’ y cuando el ordenamiento recíproco de los medios y los fines se apoya en un conocimiento suficiente del campo afectado” (Castoriadis en Benassini, 2002).

Desde esta perspectiva, el énfasis de este trabajo estaría puesto en la noción de proyecto antes que en la de plan, argumentando que “el proyecto apunta a la propia realización como momento esencial” (Castoriadis en Benassini, 2002).

Bibliografía:

- Benassini, Claudia (2002). *El imaginario social del comunicador: Una propuesta de acercamiento teórico*. Razón y Palabra, Número 25.
- Castorina, José Antonio (s/f). *Las versiones del constructivismo ante el conocimiento instituido y las prácticas sociales*.
- Guidano, Vittorio (1995). *La relación entre teoría y práctica en la evolución de un terapeuta cognitivo*. Perspectivas Sistémicas. La nueva comunicación.
- Martín Barbero, Jesús (s/f). *Comunicación fin de siglo. ¿Hacia dónde va nuestra investigación?*. Revista electrónica Innovarium, Venezuela.
- Perelló, Luciana (2003). *Comunicadores, comunicólogos, comunicantes*. Presentación en las Jornadas de Reflexión Académica de ORT 2003, Montevideo.
- Sanguinetti, Susana (1998). *Talleres: ¿sólo una relación entre teoría y práctica?*. Revista Latina de Comunicación Social. Universidad de La Laguna (Tenerife).
- Schvarstein, Leonardo (2002). *Psicología de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós
- Perelló, Stillo. Bibliografía de la cátedra de Teorías de la Comunicación.

La formación de un comunicador debería pensarse como un proyecto que supere la división entre sujeto y objeto de conocimiento, sin divorciar a la teoría de su compromiso con la práctica, manteniendo siempre la tensión deseable posible enmarcada en la relación dialéctica entre realidad-imaginario. Entonces el imaginario del comunicador como **convocante** podría hacer referencia a un sujeto como protagonista de su propia historia, que comprende y construye sentido; es decir, aprende y se explica en las prácticas sociales.

La recuperación de esta relación recursiva entre teoría y práctica como eje de la formación parte de discutir al comunicador como un proyecto necesariamente inconcluso. En este sentido, como cierre, proponemos algunos puntos de partida que sirven para ir articulando este concepto de proyecto en la licenciatura y para visualizar el rol mismo del comunicador como **convocante**.

A modo de ejemplo, pensamos que es necesario incorporar un área de extensión (intervenciones labores); con el objetivo de que se convierta en estrategias comunicacionales que posibiliten ubicar el espacio de acción de los comunicadores. De esta manera, se ayuda a definir el rol del comunicador (como mediador) y se actualiza su lugar social, más allá del imaginario establecido.

Otra instancia posible de articulación puede ser la participación de tutores de tesis y/o la implementación de talleres finales donde se crucen distintas materias: semiótica, historia, narrativa, metodología, epistemología. Esto posibilitaría vivenciar la transdisciplinariedad de la comunicación, establecer la relevancia social de la investigación y fundar más vínculos entre la facultad y la sociedad.

Consideramos necesario, además, profundizar en la discusión de estas líneas de pensamiento para seguir reflexionando sobre el perfil del comunicador, su formación y su campo de acción. ●

Periodistas, publicistas, realizadores audiovisuales:
el comunicador como sujeto convocante

El silencio como fuente de

Me gustaría compartir algunas ideas sobre mi experiencia a la hora de sentarme y crear.

Me desempeño como diseñador gráfico e innumerables veces me ha tocado enfrentarme a un papel en blanco sin saber por dónde comenzar.

Recuerdo que en mis días de la Facultad de Arquitectura, de traspasos enteros dibujando en equipo para entregar a tiempo un proyecto, llegaba un momento en que el cansancio nos invadía y ya no quedaban fuerzas para razonar. En esos momentos, y como por arte de magia, comenzaban a surgir las mejores ideas. Aquel estado de "vigilia" lo plasmamos en un cartel que adornaba nuestro salón: "El que razona pierde."

Ahora, con algunos años más de experiencia, me he dado cuenta del verdadero significado que había detrás de aquella expresión: dejando por un momento de lado lo "cognitivo", lo "afectivo" emerge. En otras palabras: cuando soltamos el dominio de la cabeza, el corazón se abre y la luz comienza a llegar en forma de ideas.

¿QUÉ SON LAS IDEAS?

Las ideas, básicamente, son pensamientos que aparecen para satisfacer el deseo que tengo en ese momento, cumplen con los requisitos necesarios para adaptarse y cooperar con mi objetivo en ese presente. Cuando me hago consciente de alguno de esos pensamientos, lo llamo "una idea". Aparecen allí como surgidos de la nada, pero si voy a la semilla de esta idea, me encontraré con un pensamiento que está surgiendo de alguna experiencia pasada que consciente o inconscientemente le está dando un rumbo.

Pero entonces: ¿qué es crear? ¿Puedo crear de la nada?

Crear es renovar. No puedo crear algo viejo... siempre creo algo nuevo y luego las leyes de la naturaleza lo tornan viejo. Toda creación siempre tiene un creador que la concibe, siempre es fruto de alguien que tuvo un pensamiento de crearlo, significa que no existe creación sin creador, así como no existe un árbol sin su semilla.

Las ideas son el lenguaje que usa el corazón para expresarse.

El acto creativo es básicamente la energía de un pensamiento que llega en el momento preciso para llenar de luz ese espacio sombrío en mi mente. Es la respuesta que llega a tiempo, una mano que me indica la dirección a seguir.

Más que seres pensantes, somos seres con la capacidad de pensar.

Nuestro intelecto está capacitado para juzgar, para

discernir entre lo útil y lo inútil, pero ¿cómo conseguir claridad, cómo darme cuenta de cuáles son los pensamientos que traen consigo las buenas o las malas ideas?

Necesito tranquilizar mi mente, silenciarla, aquietarla; y eso lo encuentro en el silencio.

EL SILENCIO

Silencio no es sólo la ausencia de palabras, sino también la habilidad de disminuir la velocidad y la cantidad de mis pensamientos, pensar sólo cuando tengo que hacerlo; y cuando no, dedicarme a acumular energía positiva para darle nacimiento a nuevos pensamientos.

En el silencio también reside la habilidad de escuchar. De escucharnos a nosotros mismos y a los demás. Escuchar es un arte olvidado.

¿QUÉ ES LO QUE CORTA NUESTRO FLUJO CREATIVO?

Es el ruido excesivo en mi mente, las preocupaciones, las presiones, las expectativas.

En silencio somos capaces de observarnos pensando, reflexionando y decidiendo. Es cuando hay calma que las ideas surgen y se expanden. Cuando tiramos una piedra en un lago quieto, las ondas se esparcen y forman nuevas ondas; así es como trabajan las ideas cuando las tiro en el lago de mi mente. Si el agua está turbia, no habrá onda expansiva, durará unos segundos y morirá. El silencio actúa como un espejo donde se reflejan mis mejores ideas. Cuando entro en silencio, me pongo en contacto con la realidad, y no sólo con lo que sucede allí afuera sino con la realidad de mi mundo interno, de mi verdadero potencial.

Muchas veces nos encontramos en un grupo, pensando juntos, y es necesario que haya aprendido antes escucharme. Sólo así podré escuchar y aceptar las ideas de los demás, no las veré como opuestas a las mías, sino como diferentes aportes a una meta común.

Deberíamos destinar un tiempo a detenernos y reflexionar, a pensar en calma, en silencio y preguntarnos de nuevo acerca de nuestro rumbo, de nuestra meta y luego escuchar... con paciencia... escuchar.

PACIENCIA

La paciencia es esencial. Tengo que estar dispuesto a trabajar en un proceso de crecimiento. La impaciencia o la ansiedad de querer un resultado rápido nublará la claridad buscada y no me dejará ver la verdadera solución.

El jardinero conoce las leyes de la naturaleza y es paciente. Él esparce las semillas y luego colabora con su

inspiración creativa

riego, dejando que la naturaleza haga su trabajo. Es un equipo de dos. Muchas veces no es temporada de siembra o los insectos atacan, pero la vida siempre se abre camino si me mantengo atento, sin descuidos. Luego tendré un hermoso jardín de hermosas ideas floreciendo en el terreno fértil de mi mente.

Las semillas sembradas con duda son proclives a fracasar, por eso debo:

- pensar en calma y positivamente,
- detenerme a escuchar en silencio,
- tener paciencia para esperar la respuesta.

Y si la respuesta no llega, si el corazón no habla, entonces tengo que revisar las intenciones detrás de mi meta. Cuando las intenciones son positivas, el corazón se despoja de todo egoísmo y siempre se anima a hablar.

ENEMIGOS DE LA CREATIVIDAD

- El ruido (pensamientos inútiles).
- Expectativas.
- Preocupación.
- Ansiedad.
- Falta de interés, de metas claras.

- Intranquilidad.
- Apego a "mis" ideas.

AMIGOS DE LA CREATIVIDAD

- Paz, para pensar en calma.
- Equilibrio y determinación, para avanzar.
- Silencio, para escuchar.
- Poder interno, para no abandonar.
- Humildad, para aprender.
- Sabiduría, para discernir.
- Amor, para confiar.
- Inocencia, para maravillarme de esa creación.
- Felicidad, para disfrutarla.

EL SECRETO

¿Y cuál es el secreto para ser una fuente inagotable de nuevas ideas, para nunca quedarnos en blanco?

Regalarlas. Cuando me doy cuenta de que en ese dar está el recibir, ya no cuentan "mis ideas", me siento un instrumento para captarlas y hacerlas disponibles para hacer felices a los demás. ●

El continuo aprender del docente

Este título da pie al inicio de estas reflexiones. También es precisamente esa actitud la que llevó al cuerpo docente de la Tecnicatura de Locución a juntarse; no con intención de “dar” una master class, sino con el objetivo de responderse preguntas que tenían que ver con las dificultades, los límites, las posibilidades de cada una de las materias y todas unidas conformando un mapa rico y articulado que ofreciera el mejor material al alumno de la carrera. ¿Era esto realmente así?

Creo que el punto más importante, más allá de comprobar que esto constituía una articulación adecuada, fue la actitud abierta de todo el equipo. Pues cada corroboración de que manejábamos similares conceptos o experiencias, nos arrancaba un grito de alegría. Siempre hubo una carga de energía muy grande y de signo positivo. No todo fue coincidencia, pero la actitud anteriormente descrita facilitó la aceptación de las críticas o simplemente nos ayudó a asumir que aún no había respuesta para el tema planteado. Lo asumíamos sin sensación de culpa, con la convicción de que en algún momento aparecería una posible respuesta si éramos capaces de mantener esa actitud de alegre investigación.

Quisiera detenerme en este concepto, “alegre investigación”. Normalmente, todo lo que refiere a educación tiene adosada una pesada carga: la seriedad. Nos cuesta mucho trabajo pensar en el proceso educativo como un juego, juego serio y comprometido, pero juego al fin. Es claro que un proceso realizado a través de verdades absolutas implica un control mayor y la seguridad de arribar casi siempre a “buen puerto”. Por el contrario, el juego conlleva siempre una gran dosis de riesgo y las seguridades no tienen grandes espacios; por

eso, cuando aparecen, producen alegría. Convengamos también que todo tiene su reverso y lo que es controlado y seguro puede volverse con cierta facilidad repetitivo y aburrido por previsible. No desde el punto de vista del alumno, sino precisamente desde el profesor, que al minimizar los hechos imprevisibles, cae en un proceso rutinario.

Lo opuesto obliga al docente a estar siempre en actitud de descubrir. Le exige el máximo de sus energías, pues cada momento puede generar un elemento novedoso, un ángulo diferente que debe ser tomado en cuenta. No cabe duda de que esta actitud exige un cúmulo de energía y un entrenamiento adecuado para poder llevar a “buen puerto” el proceso educativo.

Es por eso que la master class y otras experiencias también realizadas por este cuerpo docente (presencia de varios profesores en los exámenes, por ejemplo) se convierten en herramientas válidas para integrar esta manera de encarar el proceso. Estas herramientas proponen un aspecto multidireccional del feedback, ya que la retroalimentación no sólo se da entre los docentes, sino que también se produce entre docentes y alumnos.

Todo este proceso tiene, como elemento fundamental para poder llevarlo adelante con plenitud, el factor confianza. Un factor, en primera instancia, difícil de conseguir; pero se puede comenzar el proceso apelando a la claridad de las reglas del juego y a la transferencia de la responsabilidad que debe asumir el alumno¹.

Es muy probable que el tiempo y los errores que se puedan cometer sean grandes, pero vale la pena asumir los riesgos momentáneos en pos de lograr objetivos educativos más altos. ●

Nota:

¹ Nachmanovitch, Stephen (1990). *Free Play*. Buenos Aires: Editorial Planeta Nueva Conciencia

Cuando los publicitarios dejamos de pensar en centímetros y segundos

Desde hace unos años, las agencias de publicidad están procesando un cambio: la clásica estructura de agencia proveedora de creatividad y medios dentro de la cuádruple base TV-prensa-radio-vía pública resulta insuficiente.

El cambio se genera por la nueva situación del anunciante, cuyas marcas se encuentran en un escenario altamente competitivo, donde todo producto se convierte rápidamente en un *commodity*, excepto que la marca que lo represente tenga por detrás una fuerte estrategia de comunicaciones integradas de marketing.

En este contexto, el publicitario debe responder profesionalmente no sólo con brillantes guiones para TV o gráficas; sino que debe estar preparado para conceptuar y ejecutar acciones tan diversas como una pieza de marketing directo, una secuencia teatral para ser actuada en un supermercado o sobre un ómnibus, un guión minuto a minuto de lo que va a ocurrir en un evento o un *product placement* en un programa de TV.

El publicitario, desde el área que le toque trabajar (creatividad, medios, producción, cuentas) debe estar ahora más que nunca alerta acerca de todo lo que ocurre en la sociedad donde trabaja, porque de ese espíritu exploratorio saldrán los insumos para alguna forma de comunicación *below the line*.

Una prueba más de este avance de la comunicación publicitaria hacia áreas antes poco exploradas es el crecimiento de espacios en los festivales creativos donde se premia el uso de medios alternativos y la innovación en el uso de los medios tradicionales.

Pasando ahora a la función que los docentes tenemos en la formación de los futuros publicitarios, que seguramente trabajarán a la par la comunicación *above y below* o lo que ya se denomina comunicación 360 grados, consideremos que es nuestra labor incentivar a los alumnos para que amplíen su visión y afronten una profesión que recibe aportes multidisciplinarios. Por lo tanto, es nuestro objetivo capacitarlos para que se desempeñen en esta combinación de herramientas cada vez más variada, que constituye la publicidad.

Siempre será motivador compartir con ellos un reel de Cannes o una edición de Archive, pero tengamos en cuenta que también deben egresar sabiendo responder ante la solicitud de un anunciante que diga: "Necesito ideas para vestir mi góndola", "Quiero lograr que mi público viva la experiencia de mi marca".

Y no se trata de devolverle sólo al anunciante una idea de cenefa y la propuesta de una tela que cae por los estantes, en el primer caso; tampoco proponer, para el segundo caso, salir con camionetas a "hacer ruido" por la Rambla. Estratégica y creativamente serían respuestas poco profesionales, sin resultado. Más aun si tenemos en cuenta que el consumidor y el anunciante se han sofisticado, poseen una actualización infor-

mativa importante y cada vez son más difíciles de impactar.

Ante cada acción publicitaria nuestros alumnos deben visualizar la marca de manera íntegra para brindar soluciones eficaces, *taylor made*, lo cual puede implicar una variedad de abordajes.

Tengamos en cuenta, por ejemplo, que el 60% de las compras en supermercados se deciden por influencia de la publicidad en punto de venta. ¿Pueden nuestros alumnos egresar con una visión parcial de que la comunicación en POP se trata básicamente de afiches, displays, stickers en el suelo y una promotora dando volantes? ¿O valorando el punto de venta como un área menor cuando se concibe una campaña?

Hoy la publicidad se aúna al *in store marketing* para defender el *share* de una marca en góndola, con la misma firmeza que lo hace en la tanda televisiva. E incluso hay marcas que invierten casi la totalidad de sus presupuestos en este tipo de comunicación, ya que los resultados que obtienen allí son mayores que los que les darían otros medios.

Otro caso: si nuestra marca necesita meterse bajo la piel del consumidor, conectar en profundidad y humanizarse, hasta hace unos años era impensable que uno ideara un hotel temático, con el nombre de la marca, donde se viva y se experimente la esencia de esa marca en cada actividad, mueble y color que hay en ese hotel. Actualmente, ése es también parte del día a día de un comunicador en una agencia.

Por ende, los publicitarios que estamos formando deben animarse a ver más allá del mundo audiovisual y entrar en territorios tan intangibles como el de los aromas.

El olor se decodifica en 3 segundos, una imagen en 15. Por esta razón cada vez más las agencias exploran los aromas que mejor funcionan con las marcas, los aromas que invitan a quedarse más tiempo en el punto de venta y por ende a aumentar la posibilidad de compra, los perfumes que nos tientan a acercarnos a un producto.

¿Recuerdan la película *Minority Report*? Hay varias escenas en las que vemos al protagonista interactuando con modos de publicidad, que a nuestros ojos aparecen inverosímiles. Desde una caja de cereales, las ilustraciones del pack le cantan un jingle; al entrar Gap a una tienda, un holograma le habla, dirigiéndose a él con nombre y apellido, y le pregunta qué tanto ha disfrutado su última compra consistente en una camisa; mientras corre por la ciudad, en los muros se proyecta un comercial.

Más allá de barreras tecnológicas a salvar para lograr esto, conceptualmente la publicidad va en camino de sumar esas formas de expresión. Inesperadas, provocativas, desestructuradas. Y para que nuestros alumnos salgan capacitados en estos nuevos territorios, debemos también nosotros, docentes, especializarnos y formarnos en estos nuevos conocimientos. Con aportes y programas igualmente inesperados, provocativos y flexibles. ●

maría josé lois

majolois@yahoo.com

Los espacios de interacción didáctica

(Agradezco especialmente a mis colegas del Consejo Académico de Diseño, sin cuya labor semanal y compromiso no tendría sentido este trabajo.)

En el presente artículo formulo un método para abordar problemáticas pedagógicas o disfunciones académicas identificadas en la escuela. Desde el Consejo Académico de Diseño, tratamos de atacar dos elementos que distorsionan el proceso educativo: sensación de volatilidad del esfuerzo docente y la apatía que presentan los alumnos.

Docentes de más de 20 años de experiencia, a menudo nos manifiestan que antes podían hablar dos horas con un auditorio concentrado en el mensaje, hoy parece que cada quince minutos nuestros estudiantes necesitan que pase algo en la clase para mantener la atención, el show, lo inesperado, el zapping. En definitiva, necesitan la dinámica y el formato de la televisión: quince minutos de programa y cinco de publicidad.

En nuestras reuniones semanales escuchamos frases que refieren a la resistencia de los estudiantes; por ejemplo: “¿y esto para qué me sirve?”, “¿por qué tengo que aprender esto?”, “no me enteré”.

No es objetivo de esta ponencia realizar una enumeración, pero sí marcar que hemos desarrollado sistemáticamente acciones directas sobre cada comentario o hecho que no obtenía los resultados esperados; por ejemplo: para las conferencias abiertas multiplicamos los canales de comunicación para que cada estudiante se enterara de la actividad. Algunos de los canales implementados fueron: la invitación individual o impresa, e-mail, web, cartelera, llamado telefónico y la participación del conferencista en actividades de aula o de trabajo docente. Nada de esto dio un resultado significativo.

Conclusión: el problema no está en la difusión.

EL PROBLEMA DE LAS TRES CE

A partir de estas constataciones elaboramos un planteo teórico, que pretende sistematizar estos temas a través de lo que llamamos el problema de las Ce: **confianza**, **compromiso** y **convocatoria**.

Estos tres conceptos, que ordenan nuestro pensamiento, no son exclusivos de uno de los actores en juego y ponen en evidencia que no han sido desarrollados plenamente. El triángulo didáctico (conformado por el estudiante, el docente y la institución) sirve de esquema básico para ilustrar esta aseveración. Las tres Ce giran constantemente, pues una vez la falta de confianza hace foco en el estudiante y otra en el docente; siempre con-

tra sujetos cambiantes, la institución o colegas. En otras ocasiones la convocatoria es débil, independientemente de quién la emite.

Este concepto de “giro” nos plantea el desafío de resolver un problema altamente dinámico: ¿cómo podemos mejorar los espacios de interacción didáctica?. Esta pregunta nos lleva, además, a la dimensión de los aportes: no pensar en el problema, sino en qué trae cada uno de los actores al “triángulo” de interacción.

LOS APORTES

Claramente, el docente aporta sabiduría, el conocimiento de la técnica o del saber pensar; el estudiante aporta, en esencia, expectativa; y la institución, el modelo educativo. Pero existen otros factores como la humanidad; es decir, el aspecto físico, que dan lugar a simpatías y emociones en docentes y estudiantes. En ellos también sus valores morales o espirituales, creencias y la ideología (o falta de ella) son elementos que estructuran el comportamiento. La institución también aporta estructura orgánica e infraestructura, que no siempre son una ventaja comparativa o asimilable.

En síntesis: cada actor aporta elementos de naturaleza o espacio físico, comunicacional y de valores. Estos tres tipos pueden ser ubicados en el triángulo didáctico para favorecer su visualización. Por ello presentaremos tres esquemas, uno para cada elemento, identificando las áreas de relación de fuerzas.

A) Para los elementos de espacio físico, la relación de prevalencia se da de mayor a menor grado en el estudiante, seguido por la institución y por último el docente. Esto se ve claramente en los metros cuadrados destinados a unos y otros, cómo se emplean las áreas y la proporción numérica de personas.

B) Para los elementos de espacio comunicacional, la institución aparece como el gran emisor, seguida por los docentes en su rol específico de aula, y el estudiante casi sin espacios de manifestación propios; por ejemplo: la ausencia de carteleras o el desinterés de participar de un comité consultivo de la Facultad.

C) Para los elementos de espacio o naturaleza de valores, el docente juega un rol activo; pues es referencia fuerte para el estudiante, inclusive en la discrepancia. La institución, en tercer lugar, no ocupa un espacio activo y todo se resume a sus reglamentos.

Si hacemos la interpolación geométrica de estos espacios de prevalencias, comprendemos que en la relación estudiante-docente (*E-D*), los espacios físicos y de valores (*f-v*) son los que se destacan. En la relación estudiante-institución (*E-I*), los elementos físicos y

como área para **resolver** disfunciones

comunicacionales (*f-c*) predominan. Y en la relación docente-institución (*D-I*), el par está formado por el espacio de los valores y la comunicación (*v-c*).

Definimos así un orden para el área de interacción didáctica, que en los laterales de ese triángulo imaginario relaciona a los tres actores (estudiante, docente, institución) en pares.

A los vínculos (sectores y zonas de acción) los llamamos "pares accionables".

LOS PARES ACCIONABLES

En función de lo expuesto, estamos en condiciones de formular una hipótesis: se debe trabajar sobre los pares accionables para responder la interrogante de cómo mejorar los espacios de interacción didáctica y resolver los síntomas iniciales de las tres Ce.

Establecemos así un abordaje indirecto a los síntomas sobre acciones laterales de base. Éstas deben ser de

fomento para cada caso:

estudiante-docente (*f-v*), de fortalecimiento de **vínculo humano**,

estudiante-institución (*f-c*), de establecimiento de **pertenencia**,

docente-institución (*v-c*), de construcción de identidad.

El desafío radica en entender que no se deben atacar los síntomas, sino los mecanismos prácticos que nos permitan actuar con foco sobre conceptos. Pues, aunque competen a los tres actores del triángulo didáctico, deben ser trabajados en pares o sobre el par correspondiente.

Queda ahora elaborar la táctica, listar un número de acciones que tiendan a promover el vínculo humano, la pertenencia y la identidad, ejecutarlas sobre los pares correspondientes y verificar resultados en un periodo de tiempo prudencial. Tarea que le corresponde al Consejo Académico de Diseño. ●

Bibliografía:

Reflexiones conjuntas del CDU edición 2002. 14 años de experiencia docente. Monografía disponible en Biblioteca.

Discusiones y aportes de Consejo Académico de Diseño, acta 17/04 ítem 96.

Reflexiones propias desde la óptica de Director Académico de la Escuela de Diseño.

Los espacios de interacción didáctica
como área para resolver disfunciones

¿Locutor se nace o se hace?

Una carrera para Penélope

graciela balparda
grabalp@adinet.com.uy

La pregunta inicial, acerca de si el locutor nace o se hace -pregunta bastante frecuente que genera no pocas discusiones desde hace años entre profesionales de la locución-, termina respondiéndose, casi siempre, con una duda: “y, no sé, un poco de las dos cosas”. Los locutores con años de experiencia, los locutores que encontraron y tienen un lugar en el mercado comercial, tuvieron la oportunidad de la experiencia, la usaron y usaron bien esa oportunidad. Tenían el “don” de hablar bien y con el tiempo y la práctica leyeron mejor y hablaron mejor. Los locutores son buenos lectores y además tienen linda voz. ¿Cierto? No. Alcanza con encender la radio y escuchar.

Entonces continúan las preguntas. ¿Hay un leer bien, un leer más o menos, un leer mal, leer espantoso y los matices correspondientes? ¿Dónde están los parámetros para medir esa lectura? ¿En la escuela de nivel primario? ¿En la lectura armoniosa, expresiva, cadenciosa...? ¿Qué voz se escucha en la locución comercial? Cualquiera. Son modas. Olas. Hoy se usan, mañana no.

El locutor, tomado como el que hizo uso del micrófono en un estudio de grabación y grabó un comercial, puede ser cualquiera de nosotros que estamos hoy aquí, cualquier persona que pase por la calle y tenga la oportunidad de ser “elegido”. Juega por un ratito o por un tiempo y a veces ni cobra. Está en su derecho. Está en el Derecho de este país. Pero... ¿y la profesión?

Decimos, parafraseando a Baudrillard, de qué sirve decir que el mundo es irónico, cruel, permisivo... “Lo es y basta. ¿De qué sirve decir que no lo es?” Entonces: ¿Para qué una carrera de locutor? ¿No es que cualquiera puede leer un texto comercial por diversión, por gusto o porque le pagan? Pero... ¿locutor es sólo el que dice textos comerciales? No. ¿Entonces? Hoy los docentes estamos reflexionando en este caso sobre lo vivido en una carrera Técnico en Locución, que está entrando en el segundo semestre del año de su estreno. Para explicar la razón de esta carrera tendríamos que repasar una larga instancia que se resume rápidamente en esta sucesión: la visión crítica sobre la realidad, la expresión de un deseo (cumplir el mandato que desde el Estatuto de A.L.P.U., Asociación de Locutores Profesionales del Uruguay, define al locutor como un “comunicador social” y tiene como uno de sus fines “propender a una mayor capacitación profesional, intelectual y gremial”), la racionalización del deseo, el pasaje de la reflexión a la acción que traslada al papel la virtualidad del pensar transformado en un primer proyecto escrito, la concreción de la fundamentación teórica que sustenta la ejecución y la puesta en marcha

en el marco de esta universidad.

Dos instituciones, una carrera, un mismo objetivo. Estamos caminando y aprendiendo. La realidad interna de esta carrera, Técnico en Locución, resulta rica y enriquecedora. En esta realidad que recorrió el primer semestre vivimos, a puertas abiertas, un sueño largamente acariciado por las teorías de la educación: docentes y alumnos trabajando juntos, un grupo de docentes conociendo qué hace y cómo hace el otro docente, cómo las experiencias pueden intercambiarse realmente, más allá del discurso fácil, y cómo es posible integrar las visiones desde diferentes ángulos, enfocando un mismo objetivo. ¿Y cuál es el objetivo? ¿Formar locutores? ¿Para qué? Si cualquiera “agarra” un micrófono o se pone frente a una cámara y ya está.

A lo mejor, por aquello que también los viejos y queridos filósofos griegos creían cuando enseñaban que la *areté* de cualquier actividad o posición comienza por conocer su fin, su propósito. En este caso, comunicar.

Claro, que si desde hace muchos años se ha convenido que no se puede no comunicar y si, además, como vemos a diario la plaza está llena de gente queriendo ser estrella de hoy para mañana (no exageremos, de hoy para dentro de un mes o dos), si se puede llegar a todo el país porque el mundo entero pudo ver las genialidades cotidianas de algún vecino joven que sabe quedarse tirado en una cama por muchas horas, lavar algún plato, eliminar virtualmente a algún compañero de casa denunciándolo en privado, llorando en privado, ante cámaras que llevan al continente entero la confesión vía satélite, decir infinidad de groserías que a muchos les resultan interesantísimas y luego ser invitado a múltiples entrevistas en radio y televisión o ser tapa de publicaciones; si se puede optar por el canto y ser la estrella que hace enloquecer a miles y miles de personas y vender miles y miles de compactos; si se puede convertir en actores a los que sueñan con ser “descubiertos”: ¿para qué una carrera de locución? ¿Estudiar locución en la universidad?

Dijo Laura Denegri, en las Jornadas de reflexión académica de la Universidad de Palermo en el año 2001: “El locutor como profesional de la comunicación debe tener una sólida formación que le permita articular el dominio de su voz con el amplio conocimiento cultural (...). El locutor no sólo es una agradable voz que informa y entretiene, sino que, además, es un transmisor de cultura que indirectamente educa, enseñando en forma casi imperceptible pero constante, el correcto uso del lenguaje en función de una comunicación eficaz”.

Ahora nos quedamos tranquilos. ¿O no?

Si como dice José Gimeno Sacristán: “El problema de la relación entre conocer y actuar en educación quizá sea el tema central de todo pensamiento para explicar por qué la educación se desarrolla tal como realmente lo hacemos...”, estamos nuevamente en la misma reflexión y ante las mismas dudas. ¿Qué hacer frente al análisis y al diagnóstico de la realidad? Aquella parte de la realidad que mencionábamos. ¿Negar que existe? ¿Admitirla sin más?

Se hace necesario encontrar un hilo que sirva de guía y entonces regresamos al punto y a Gimeno Sacristán. Buscamos un posible equilibrio; tratando, como dice él, de “evitar que el teórico, como si fuese un ilustrado poseído de la razón inapelable, imponga desde su ofi-

cio lo que es práctica adecuada y teoría útil”. Difícil equilibrio entre realidad, pensamiento y acción. Los humanos queremos certezas que nos protejan. Pero no hay certezas.

Como Penélope, tejemos. Los docentes tejemos teorías y prácticas. Observamos. Hoy logramos una lazada perfecta. Mañana se nos pierde un punto. Avanzamos. Lo interesante es la búsqueda, los hallazgos que son el impulso para seguir buscando.

Mirar la “carrera” que tejen múltiples agujas y saber que, en el fondo de nuestras convicciones, no queremos llegar al final del tejido porque lo interesante no es el tejido colgado para mirar. Lo interesante, lo más interesante es... tejer. ●

¿Locutor se nace o se hace? Una carrera para Penélope

Recuperar el **sentido:** reflexiones sobre la

(Para la siguiente exposición evitaré, en la medida de mis posibilidades, los preciosismos técnicos, los nombres propios y las voces extranjeras que, entiendo, atentarían contra la comprensión de lo que busco decir.)

Hablar es, para el hombre, una verdadera necesidad. Desde que adquiere manejo del lenguaje, es a través de ese complejo sistema que el hombre busca establecer su nexo de comunicación con sus semejantes, con su entorno, consigo mismo, con la Naturaleza, con Dios. Y aprende a hablar de tal manera que llega tantas veces a creer que aquello que dice equivale a aquello que piensa, y puede tentarse a creer que piensa en virtud de lo que dice. A tal grado el ansia de comunicación del hombre se ve canalizada por el lenguaje que, seducido por su vivencia interior del significado de una palabra, le cuesta disociar la designación de la cosa, de la cosa misma. Al hacer la ley que pone nombres a las cosas, hizo también la trampa en que las cosas se reemplazan por sus nombres. Y mientras mantenga en su memoria que el nombre es sólo la designación de la cosa mediante una palabra -un sonido- no cae en los embelesos del lenguaje que tanto pueden hacerle tambalear al buscar hacer partícipes a los demás de lo que él está viviendo: lo que llamamos "comunicar".

Llegados a este punto del tema, detengámonos a pensar algunos aspectos fundamentales para entender la persecución del mismo.

1- El lenguaje tiene como función esencial la comunicación.

2- El lenguaje, hablado y escrito, requiere para su uso de la ausencia actual de los elementos comunicados, de sus funciones o de sus interacciones (para eso emplea la palabra). En último término, emplea la ausencia de la percepción directa, con igual significación para cuantos participan de ella. Se deduce entonces, que la comunicación citada antes es una designación *in absentia* a partir de una vivencia perceptiva individual y personal que es, como tal, intransferible. Es, por lo tanto, más la publicación de una forma o un envase que de un contenido. Es más una exhibición, una muestra formal, que una verdadera comunicación; involucra la vivencia compartida o igual en la simultaneidad de la puesta en actividad de lo dicho en un espacio plural.

3- Por convención, el lenguaje mediado por palabras ha recurrido a la constante referencia, a las fuentes originales de la vivencia en sus contextos primarios, para discernir entre las diferencias de sentido de un mismo signo-palabra y establecer los espacios entre las cosas designadas: un objeto de otro, una cosa de otra.

4- Sin embargo, no debemos perder de vista que el lenguaje hablado es una convención que nunca se celebró en un sólo instante; que decidió, para poder dar nombres a las cosas, reducir el mundo de las vivencias al mundo de las palabras, sin que quedara muy claro cómo se cierran las brechas entre los bloques de estructuras de sentido, ni tampoco en base a qué se construyen esas estructuras. Lo que sí es claro es que la palabra nace del intento por cosificar el mundo, aun el mundo subjetivo e individual, inefable e intransferible... pero pretendidamente publicable. ¿A esto llamamos "comunicación"?

Y, por otra parte, ¿a qué vienen estas consideraciones acerca del lenguaje, el habla y la palabra? ¿Por qué poner en tela de juicio el término "comunicación"? No es casual que la comunicación sea mediada por palabras sólo en su menor parte.

La respuesta a estas preguntas comenzaremos a elaborarla cuando nos detengamos a observar un hecho: en la "era de las comunicaciones" la comunicación parece ser mucho más pobre y precaria que en épocas previas.

Los jóvenes, especialmente, manejan (en la actualidad, en líneas generales, sin distinciones de niveles socio-económicos o culturas especiales) una computadora al dedillo, pero su repertorio léxico es espeluznantemente exiguo; su manejo del lenguaje, inseguro e incierto; y su abanico de conceptos y conocimientos, con frecuencia, mucho más escaso que el de un analfabeto.

De hecho, observar a los más jóvenes hablar aporta muchos datos acerca de sus formas de comunicación: entre ellos hablan y se comunican de una manera; entre ellos y otros que no son como ellos (como los adultos y mayores) la comunicación es diferente, como diferentes también son ellos mismos en el lenguaje escrito. Esto permite suponer que hay en el joven canales de comunicación diferentes, modalidades distintas. Pero hay ciertos elementos que se repiten, especialmente si se trata de la lengua hablada.

-Entre ellos se miran poco a la cara o no se miran, como cuando hablan a quien tienen al lado en la mesa del cybercafé, dirigiendo la voz al espacio, como si no se distinguiera dónde está el interlocutor.

-Hablan, por lo general, muy rápido y muy fuerte, con escasas inflexiones tonales, como en ráfagas de metralla (muchas veces sin siquiera quitarse los auriculares del walkman), excepto cuando se saben observados y desean mantener en privado su comunicación; entonces el patrón formal es el mismo, pero con menor

comunicación entre los jóvenes

volumen. Para los diferentes (como los adultos) emplean el “usted” aduciendo respeto, aunque se revela más como una forma de crear distancia y conservar “su” espacio de seguridad.

-El vocabulario empleado, pobremente articulado, no sólo recurre a las modas que siempre caracterizaron a la jerga juvenil, sino que adopta términos de culturas diversas (por lo general, anglo-parlantes), descontextualizados o deformados (o corruptos); a los cuales se les atribuye un nuevo valor circunstancial, ajeno a su origen y su aplicación reales.

-La cantidad de términos empleados es muy escasa, lo que hace que los temas tratados en el diálogo sean igualmente escasos en diversidad y en contenido. Ante el desafío de no poder decir algo durante un discurso, recurren a muletillas y fuerzan el término (ya empleado en otro contexto y con otro sentido) a una polisemia para la cual ese término no tiene condiciones, lo que aleja más la palabra del sentido original.

Hasta aquí. Por ahora, no más. Pasemos raya y sumemos los elementos mencionados y concluyamos, parcialmente, con la operación.

Pocas palabras, pobremente articuladas, a los gritos, con muchas muletillas y escasas inflexiones tonales, sin mirarse a la cara, hablando de pocos y siempre los mismos temas, tratados superficialmente, con palabras muchas veces mal empleadas o alejadas de su sentido original.

El hablar de modo no comprensible (para otros, diferentes) ¿propende a la fundación de un nuevo lenguaje? Podría ser, pero más parece propender a la corrosión de las bases y a la corrupción del lenguaje de sus padres y mayores (que en justicia, es su propia lengua).

Paralelamente, con esta forma de comunicarse tan singular, la tendencia es, entre los más jóvenes, a dedicar los esfuerzos de su concentración a juegos de computadora y a tomar contacto entre sí a través del correo electrónico o de la conversación en línea (chat). Al extremo que, vistos cara a cara, llegan a decirse “mandame un mail cuando llegues” o “entrá al chat ahora, que te llamo y te cuento algo”; y lo que tienen para “decirse”, por lo general son cosas bastante más superficiales que las que personalmente compartirían. Esto ¿es recreación o des-creación?

¿A dónde parece encaminarse esta forma de comunicarse y quiénes la practican? No caigamos en la corriente apocalíptica en la que tantos caen. Pero, sin ser fatalistas, no dejemos de lado una sincera y aguda observación crítica, no por subjetiva, poco veraz.

Parece dirigirse hacia el paulatino embrutecimiento

y aislamiento del individuo social, maquinizando sus movimientos, haciéndolo más fácil de manipular, más inhábil para pensar, más imposibilitado para decidir por sí mismo, más impedido de reconocerse y de ser libre, más restringido en su capacidad activa de comunicar, de hacer partícipes a los demás de su vivencia del mundo.

Menos mal que dije “parece dirigirse”, con lo que dejo la posibilidad alentadora de que no se dirija hacia allí. Afortunadamente, hay cambios reversibles.

Apoyados, pues, en la reversibilidad de estos -y tantos otros- procesos en relación con los hábitos de comunicación, la actitud no habrá de ser de derrota ni de resignación, pero tampoco de rechazo. Por el contrario, el marasmo en que la sociedad actual parece estar sumida -en lo que a valores esenciales se refiere- puede desaparecer, si emprendemos la tarea con conciencia, constancia y confianza.

La construcción de una imagen perfecta se realiza a partir de un modelo perfecto. Algo más alcanzable, la corrección se alcanza por el mismo camino. Si de bien hacer, bien pensar y bien decir se trata, no es ciertamente mediante la censura y la reprensión sistemáticas que se corrigen los errores, sino por la exposición constante de la imagen modelada al modelo correcto, hasta que comience a delinearse y tomar su perfil armonioso.

Será un trabajo arduo, largo, paciente, que exigirá entusiasmo y esfuerzo, también el contacto correctivo y reflexivo con el modelo propuesto. El resultado puede dar al mundo una generación de personas libres, dispuestas a una convivencia social enriquecedora de cada aspecto de sus vidas.

¿Podemos estar de acuerdo con que la comunicación es un vínculo que favorece la cultura?

¿Podemos afirmar que la cultura es una respuesta que el hombre da a su vivir en el mundo?

¿Podemos reconocer que el lenguaje hablado expresa en palabras las vivencias del hombre; su pensar, su sentir, sus creencias, su discurrir por el razonamiento, sus percepciones?

Entonces, el lenguaje le permite al hombre comunicarse con sus semejantes, experimentar el mundo de diferentes maneras, fundar nuevas culturas, formar nuevas y más ricas maneras de vivir consigo mismo, en sociedad, en el mundo.

Las palabras expresan -digámoslo una vez más- con sonidos, cosas; cosas designadas, cosas que recibieron nombres para poder reconocerlas en su ausencia y para hacer plural lo singular, público lo individual y privado, común lo propio.

Las palabras permiten hacer otro de lo mismo. Por eso no son un simple envase donde se vierte su contenido intacto de vaso en vaso, de persona en persona; sino que con cada ser que las incorpora a su lenguaje adquieren de él su modo de sentir y vivir en el mundo. Pero siguen siendo igualmente oídas. La palabra es un sonido que resuena desde la ausencia del objeto designado y hace eco en la imaginación y en la vivencia de quien la percibe.

Cuando cambia de sentido, de significado, de contenido, conservando su forma, revela la evolución de cuantos la han pronunciado y percibido. La polisemia es, en sí, un proceso diacrónico. Sin embargo, puede convertirse en un recurso sincrónico para desplegar posibilidades que requieren de la diacronía, concentrando todo el tiempo en el presente. También hace brotar espacios ficticios del punto actual, nacer vivencias de tiempos aún no transcurridos en el acontecer momentáneo y lineal. Pero hace perder la perfecta circunscripción del sentido formal del original, rompiendo la barrera del espacio construida entre los sonidos de la palabra como unidad atómica e indivisible de información. La polisemia trae resonancias que la palabra evoca en la vivencia de quienes la profieren y quienes la perciben; resonancias, consonancias y concordancias, acordes de sentido. Para ello es necesario que no se aparte a la palabra de su fuente original, su sentido primero, su logos.

Con la palabra resuenan las voces de todo un mundo de experiencias. Nos abre el camino para descubrir nuevos espacios vitales, nuevas corrientes de pensamiento.

Pero no debemos mantenernos demasiado alejados del manantial.

Debemos, entonces, si deseamos una verdadera comunicación, salir de este pesado letargo de apatía semántica y negligencia formal, recuperar el sentido de la palabra, volver a beber de la fuente que nunca se secó, sino que dejó de proveernos su nutriente fluir de sentido porque nuestra conciencia se dedicó a lo materialmente tangible y estructurado, descartando lo fermental; se concentró en lo virtual, menospreciando lo real; prefirió la promesa de lo imposible, dejando de lado lo posible; eligió el sueño de la fantasía ante la presencia de una verdad vigil.

Puede sorprender que hable en la primera persona del plural, diciendo “debemos”, dado que me referí a “ellos”, “los jóvenes”. ¿Por qué no decir “ellos”? Porque “ellos” viven en la sociedad que “nos-otros” vivimos. Porque hay espacios y tiempos comunes, más allá de lo individual. Porque una universidad que no se ocupe de mejorar la calidad de vida de sus concurrentes y participantes, no merece ser llamada así. Porque esta especie de ghetto cultural, donde los jóvenes se mueven, tiene muros que pueden esfumarse al paso de la luz de la cultura y de la comunicación verdaderas. Y al derrumbarse esos muros, caerán también los ídolos, las estructuras formales asentadas en una base de corrupción, de degradación humana, de pobreza mental, opresión y prisión; falta de respeto, de dignidad y de libertad por falta de conocimiento, falta de nociones éticas por falta de sentido de la identidad, del sentido de la vida. ●

Los bordes de la comunicación

En 1927 Sigmund Freud publica *El porvenir de una ilusión*. En ese trabajo formula acusaciones contra las instituciones religiosas, y asevera que es necesario para el ser humano dejar el estadio infantil y enfrentar la vida sin un padre que premie y castigue. Más tarde, en la *Introducción a Malestar en la cultura* (1930), Freud se refiere a una carta de Romain Rolland a propósito de *El futuro de una ilusión*.

El novelista francés manifiesta su acuerdo con Freud en el ataque a las instituciones religiosas y en la necesidad de que el ser humano se vuelva adulto y prescindiera de esa imagen de padre interiorizada en la infancia. Pero pregunta al psicoanalista dónde ubica unas experiencias que él califica de “oceánicas”. Las mismas podrían llamarse, también, “extáticas” en el sentido de salirse del propio estadio. O “sublimes”, significando con ello el subir más allá del propio límite. Freud reconoce no conocer tales experiencias. No obstante, las relaciona con la vivencia del niño aún no separado del pecho materno; quien, justamente, todavía no conoce sus propios límites.

Años después (1974, 1977, 1980), la semióloga y psicoanalista Julia Kristeva tomó del Teeteto y el Timeo platónicos el término “xora”, que designa un espacio que se teje entre la madre (el padre u otros seres que aman) y el niño; espacio de baboseos, de sonidos sin significado preciso, de caricias. Ella designa, también, ese espacio como lo semiótico mismo. Después de tal estadio surge la dimensión simbólica con la precisión del lenguaje, la inserción en el contrato social, la instauración de la Ley. Pero la xora puede regresar a reinar en el abrazo de los amantes, en la experiencia estética o en la religiosa (en el sentido etimológico de religarse al universo). Es más, Kristeva sostiene que, allí donde el artista parece reinar, soberanamente solitario, una hebra conductora está tendida, uniéndolo a su madre de la xora inicial (1986).

La maravilla de lo estético o la infinitud de lo religioso puede suscitar rituales; no en un sentido codificado y vacia-

do de afectividad, sino en un arranque que desmorona las fronteras del ser. Los rituales son inmensos y llenos de pureza. En el grito, en la nominación desencadenada de un poeta, en el monumento construido para él con palabras, en el pensamiento puesto sólo en ese poeta y abstraído de toda otra imagen: la grandeza de aquél que será capaz de iniciar. ¿De quién? Del poeta, el músico y de los padres que lo dieron a conocer en la adolescencia, donde todo se asoma y se perfila y sobresale en terremoto y arremete y suspende. Y al poeta se le aclama y se le pide poder iniciarse y entrar en el mundo como una ola a punto de romper a la carrera.

Antes de 1998, año en que publiqué *Antes del asco*, libro en el que me refiero a estas experiencias, vengo reflexionando acerca de que las mismas, que están al borde de la comunicación y no tienen un espacio académico. Sin embargo, es importante que estudiantes de comunicación sepan que existen vivencias que tienden a hacer estallar los signos y surgir nuevos significados, casi indesignables. Es importante porque volver a lo semiótico mismo es cortar momentáneamente con los códigos y regresar al lugar de lo infinito y de todos los posibles.

Cuando se habla con los estudiantes de semejantes estadios, generalmente se ríen o se enojan porque sienten que se les habla de algo insensato. Sin embargo, a fin de semestre, suelen surgir trabajos sorprendentes. Citaré uno.

Los jóvenes habían oscurecido una habitación. Me pidieron que me quitara la ropa y me pusieron una especie de chaleco suelto que dejaba desnudos mis brazos y piernas. Luego tuve que pasar delante de una luz blanca muy intensa. Después encontré una pareja abrazada (también apenas vestida.) El varón sostenía una botella blanca. La chica, un recipiente rojo. Me tomaron en brazos y me entregaron a una sucesión de estudiantes casi desnudos y envaselinados que me fueron sacudiendo y apretando cada vez con mayor violencia hasta que me dejaron en el suelo. Entonces una estudiante me tomó en sus brazos y me dio leche. Acababa de nacer. ●

Bibliografía:

- Freud, S. (2001). *El porvenir de una ilusión. Obras completas. Vol XXI*. Buenos Aires: Amorrortu
- Freud, S. (2001). *El malestar en la cultura. Obras completas. Vol XXI*. Buenos Aires: Amorrortu
- Kristeva, J. (1974). *La révolution du langage poétique*. Paris: Seuil
- Kristeva, J. (1980). *Polylogue*. Paris: Seuil
- Kristeva, J. (1980). *Pouvoirs de l'horreur. Essais sur l'abjection*. Paris: Seuil
- Moi, T. (ed.) (1986). *The Kristeva reader*. New York: Columbia University Press
- Moreira, H. (1998) *Antes del asco*. Montevideo: Trilce
- Moreira, H. (2001). *Caricias. Entre la violencia y la ternura*. Montevideo: Trilce

hilia moreira

hiliamoreira@adinet.com.uy

Influencia de los medios de comunicación en la

Comencemos con la más remota referencia al deporte en la Antigüedad. En el año 776 a. C., Corebos de Elida gana la carrera del Estadio y comienza el cómputo histórico cronológico de los Juegos Olímpicos de la Antigüedad en Grecia. Por entonces, sólo se pensaba en la competencia; en coronar a los mejores en cada disciplina, incluso se dejaban de lado hasta las guerras internas que tuvieran lugar en esos momentos. Los triunfadores honraban a su pueblo y para siempre eran venerados en su tierra, donde su persona estaba por encima de todo. No existían los falsos “nacionalismos” actuales, de festejar con la bandera de su país una ubicación en los Juegos. Las modificaciones de las reglas competitivas se efectuaban para la mejoría del deporte en sí.

Mientras estos Juegos de la Antigüedad existieron, los griegos se reunieron en Olimpia a lo largo de 1.168 años. Hasta que en el año 392 de n. e. los Juegos fueron suprimidos por Teodosio, edicto del Emperador hispano-romano.

Muchos fueron los cambios que las diferentes competencias presentaron. Un ejemplo es que los participantes comenzaron compitiendo desnudos y luego terminaron usando taparrabos; pero manteniendo la absoluta prohibición de la presencia femenina durante los Juegos, ni como competidoras ni como observadoras.

Con el advenimiento de los Juegos Olímpicos de la Era Moderna (Atenas, 1896), mucha agua había corrido bajo los puentes, los deportes y su forma de practicarlos por supuesto eran otros. Sin embargo, la presencia de la mujer debió esperar a los Juegos Olímpicos de París, en 1900, para mostrarnos nuevas normas de regulación de las competencias deportivas de esta área.

Pero vamos al panorama del deporte en general. El desarrollo a todo nivel de la humanidad había cambiando sustancialmente el criterio o pensamiento referido a que las modificaciones en las reglas competitivas de cada deporte, se producían por la única razón de su mejoramiento.

La expansión de las diferentes disciplinas deportivas en competencias a nivel mundial ha insertado en las actividades directivas, organizativas y competitivas una imposición común al mundo que hoy vivimos: la **económica**. Son los medios de comunicación, y en especial la televisión, los que se encargan de la financiación de los grandes eventos. Pero el costo no sólo se orienta a la información de los diferentes torneos, sino que alcanza a las bases de la misma competencia, sus reglamentos y fundamentalmente la forma de competición de cada disciplina.

En la inmensa mayoría de los casos, hoy se busca un

triunfador de turno, por caminos y organigramas competitivos que muchas veces no llevan a que se corone al mejor. La televisión impone reglas para los horarios de los enfrentamientos, su desarrollo y, fundamentalmente, la extensión de los mismos.

Muchas disciplinas han cambiado la forma de definir competencias y efectúan cambios en los reglamentos utilizados. La razón de todo esto la podemos encerrar en un concepto primordial para el éxito de los comunicadores: **el espectáculo**.

Nada es imposible para allanar el camino que mejore ese espectáculo, incluso yendo por encima de la ética y los valores deportivos.

Podemos enumerar varios deportes que han experimentado esa influencia.

Fútbol: Tras el furor de los Torneos Mundiales Profesionales, los encuentros olímpicos quedaban atrás en calidad, compitiendo con futbolistas sub-23. Se admitieron entonces refuerzos mayores a esa edad, y se creó una representación nueva en el área competitiva internacional, ausente de todas las actividades internas de los países.

Voleibol: La puntuación de cada set cambió de otorgar un punto y sucesivos luego de la anotación consecutiva de los dos primeros, pasó a ser valorada directamente y los encuentros pasaron a disputarse al mejor de tres sets. La razón: la duración de la definición del lance en el primer caso y la importancia en corto tiempo de cada uno de los sets a disputar actualmente.

Basquetbol: La presión de los dirigentes europeos, principales receptores de las imágenes televisivas de esta disciplina, dejó de lado la cuota que aseguraba una representación mínima de cada continente en este deporte, base fundamental de los Juegos Olímpicos de la Era Moderna.

En este deporte merece un capítulo aparte la preocupación de sus dirigentes, debido a los cambios de reglas continuamente ajustadas para el mejoramiento de los partidos. Por ejemplo, la NBA en los Estados Unidos tiene su propio reglamento, pero internacionalmente debe ajustarse a los que la FIBA tiene en vigencia.

Quiero detenerme en un caso típico de ataque a los intereses deportivos de este deporte. En 1983 la FIBA oficializó para sus competencias el lanzamiento de 3 puntos, impuesto por la NBA años atrás. Medida estupefante, que realmente revolucionó la forma de juego y ofrece un panorama excepcional de mejoramiento de cada encuentro.

En estos días y por influencia directa para la “bon-

organización y competencia deportiva

dad” del espectáculo televisivo, se piensa dejar de lado el lanzamiento de 3 puntos, para tratar de igualar las chances de diversos equipos y desaparecer las grandes diferencias en el tanteador que, sin duda, hacen que el televidente cambie de canal. De efectuarse este cambio, esperamos que quede solamente en el régimen de la NBA.

Boxeo: Un ejemplo típico es el régimen de 3 rounds por cada combate; que se implantó desde los Juegos Olímpicos Modernos, se extendió a todas las competencias y no molestó a la labor televisiva por su corta duración y la emoción constante de definiciones abruptas. Sólo mostró un cambio en la labor de los jueces, luego de serios problemas en definiciones por puntos.

Billar: La especialidad de carambola a 3 Bandas, llamada por su difícil aplicación como el “ajedrez billarístico”, estableció que las competencias en los Torneos Mundiales fueran a 50 carambolas. Se entendía con razón que esa distancia permitía a los jugadores afirmar que el triunfador era sin duda el mejor. Esos encuentros duraban más de dos horas, tiempo imposi-

ble de ser trasladado a las imágenes de televisión. Hoy en día se compete en sets de 15 carambolas, este sistema no asegura que el ganador sea el mejor de los contendientes. También explica el furor del juego de pool, por su corta duración y la incursión de las damas en esta especialidad.

Muchos ejemplos podríamos agregar de disciplinas que han tenido cambios importantes por las razones esgrimidas en este tema. No queremos polemizar con referencia a esos cambios y si los mismos son beneficiosos o no para el futuro de cada disciplina. Comprendemos la importancia del apoyo económico al desarrollo deportivo y valoramos, en toda su magnitud, la actividad del deporte en toda su dimensión cultural, social y educativa. Sólo pretendemos alertar sobre el crecimiento de la influencia de los medios de comunicación en las organizaciones deportivas. Que deberán decidir, cosa sin duda muy difícil, si se apoyan en los medios para desarrollarse; sin que esto implique comprometer o resignar valores técnico-deportivos. ●

Influencia de los medios de comunicación
en la organización y competencia deportiva

Aproximación a los conceptos de identidad,

Es frecuente el uso indistinto de los siguientes términos referidos a las organizaciones: identidad, cultura, imagen y comunicación corporativa. En realidad es natural que esto suceda, ya que estos conceptos están relacionados entre sí y no se puede definir a uno sin definir otro. Aquí se realizará una breve descripción y relación de los mismos, sin pretender con esto dar definiciones acabadas; pues son áreas de estudio relativamente nuevas en análisis y revisión, como así lo expresan la mayoría de los autores.

IDENTIDAD

La identidad de una organización puede definirse a partir de “la enumeración de todo aquello que permita distinguir a la organización como singular y diferente de las demás, todo aquello que si desaparece afecta decisivamente a la organización” (Etkin y Schvarstein, 1992, pág. 156). Si cambian los elementos de identidad, cambia el sistema; por ejemplo, la transformación de empresa a cooperativa. La identidad de cada empresa es lo que la hace única, incluso entre otras empresas que del mismo rubro, tamaño, antigüedad y que tengan una ubicación geográfica similar. Veremos el papel de la *cultura* en esta diferenciación.

¿Cómo se ve la identidad de una empresa? A través de su estructura, conformada por los recursos y cómo los utilizan, por las relaciones entre sus miembros y con el entorno, por los propósitos y las formas de implementarlos y controlarlos, según explican los autores Etkin y Schvarstein (1992).

Toda organización tiene una *identidad esquema* que comparte con todas las que pertenecen a su misma rama de actividad, y una *identidad construcción* que se elabora en su interior y permite su singularidad en el medio. La identidad de una organización puede definirse mediante dimensiones como: tiempo, tamaño, localización, producto tangible o intangible, ciclo de vida del producto, dimensión económica, dimensión financiera, organizaciones relacionadas, influencia sobre el entorno u otras dimensiones adecuadas para cada organización.

¿Cómo saber si un rasgo de identidad es tal? Los autores proponen preguntas como: ¿si ese rasgo se modificara, transformaría la organización?, ¿ese rasgo permanece frente a los cambios de entorno?, ¿hace cuánto que existe?, ¿existen formas de preservarlo?. Si las respuestas son positivas, se trata de un rasgo de este tipo.

La identidad se manifiesta entonces como la suma de todas las formas de expresión que la organización utiliza para presentarse a sus públicos: comportamiento (acciones), comunicación (qué dice y cómo), simbolismo (mediante qué representaciones: marca, logo, edificio). La pregunta para hacer a la empresa que quiere trabajar sobre su identidad debería ser, sobre qué quiere actuar: ¿sobre el

sistema visual?, ¿sobre el comportamiento?, ¿sobre la gestión de la identidad? (los objetivos, personas responsables, procedimientos de gestión y control). Teniendo en cuenta que del primero al último aumenta la dificultad de cambio.

CULTURA

Si la identidad define qué soy, *quién soy*, la cultura define *cómo soy, cómo lo hago*. Llevado al plano de las personas, una mujer nacida en Uruguay, con determinado nombre, edad y formación, ¿en qué se diferencia de otras mujeres con similares características? ¿Qué hace que la identidad de cada una sea única? Podríamos responder en este caso: la *cultura* de cada persona (su historia, valores, hitos, referencias). *Cómo* se desarrolla esa persona de forma única y bajo qué supuestos implícitos inconscientes aprendidos y compartidos crece y se desarrolla (se ven a través de las decisiones que toma) manifiestan su *cultura*. Esto es similar en las organizaciones. La identidad tiene mayores rasgos de permanencia, mientras que la cultura va cambiando con el entorno de forma natural, pero ambas se forman por un proceso conjunto.

Maurice Thévenet (1986) define: “La cultura empresarial, que se manifiesta por signos y símbolos, es la síntesis de una herencia histórica, de un oficio específico, y de un sistema de valores”. También, como explican los españoles Elías y Mascaray (1998), es el sistema de creencias y valores compartidos de una organización, las reglas de juego no escritas que suplen los vacíos entre lo que está oficialmente decretado y lo que sucede en la realidad, es la guía de comportamiento de las personas en la organización.

Se puede comprender mejor lo anterior a través de Edgar H. Schein (1992), quien profundiza en el concepto de cultura y esclarece que ésta “es útil si nos ayuda a comprender mejor los aspectos complejos y ocultos de la vida en las organizaciones”. El autor describe que el análisis cultural es la búsqueda de los supuestos básicos compartidos en una organización, y se pregunta: ¿por qué hay que usar el término cultura y no sirven otros como *normas, valores, pautas de conducta, ritos, tradiciones*? Porque este término agrega un elemento crítico: la estabilidad estructural. Cuando decimos que algo es *cultural* nos referimos a que ese algo no solamente es compartido, sino que es también profundo (menos consciente, menos visible) y *estable*.

El autor explica la cultura como el aprendizaje acumulado y compartido de un grupo determinado. Una vez dada la estabilidad e historia compartida, la necesidad humana (por parsimonia, consistencia y sentido) hará que los elementos compartidos se conviertan en patrones que eventualmente recibirán el nombre de *cultura*. Por lo tanto, se debería prestar atención a todas aquellas cosas que son

cultura, imagen y comunicación corporativa

producto de nuestra necesidad humana de estabilidad, consistencia y sentido. La formación de cultura es siempre, por definición, un esfuerzo de imitación e integración.

El proceso de aprendizaje para el grupo comienza cuando uno o varios miembros toman el rol de liderazgo y proponen cursos de acción. Cuando estas acciones empiezan a tener éxito, también comienzan a darse por sentadas y las presunciones subyacentes dejan de ser cuestionadas o debatidas. El poder de estas suposiciones compartidas está cuando empiezan a operar sin que el grupo tenga conciencia de ello. Por eso, una de las principales dificultades para resolver problemas culturales es que damos la cultura por sentada y encontramos raro e inapropiado discutir nuestros supuestos o preguntar a otros sobre los suyos. Si estamos forzados a hacerlo, tendemos a no analizarlos y por el contrario a defenderlos, porque emocionalmente hemos invertido en ellos, y genera gran ansiedad la posibilidad de cambiarlos, desarrolla el autor.

Para el análisis de la cultura -que nos permitirá comprender la *identidad* de la organización- observamos diferentes niveles: desde las manifestaciones explícitas y tangibles hasta las suposiciones inconscientes. En el medio existen valores, normas y reglas de comportamiento que los miembros del grupo usan para describir su cultura. **1-** Nivel de los *artefactos*, lo visible: arquitectura, lenguaje, tecnología, productos, manera de vestir, forma de atención al cliente, ritos, ceremonias, valores publicados, comportamiento del grupo. Son fáciles de observar, pero difíciles de interpretar y saber cuáles son los supuestos implícitos subyacentes (ejemplo, pirámides de culturas antiguas). **2-** Nivel de los valores expuestos: estrategias, objetivos, filosofía; justificaciones manifiestas que muchas veces están en contradicción con las conductas observadas. **3-** Nivel de los supuestos básicos que nos dan una pauta de cómo actuar y sentir. Si uno no interpreta correctamente estos supuestos, probablemente no pueda interpretar los artefactos de manera adecuada ni sepa cuánta credibilidad darle a los valores expuestos. Es el nivel más difícil de analizar.

Bibliografía:

- Arranz, Juan Carlos (1997). *Gestión de la identidad empresarial*. Barcelona: Gestión 2000
- Elías, J. y Mascaray J. (1998). *Más allá de la comunicación interna*. Barcelona: Gestión 2000
- Etkin, J. y Schvarstein L. (1992). *Identidad de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós
- Schein, Edgar H. (1992). *Organizational culture and leadership*
- Thevenet, Maurice (1986). *Auditoría de la cultura empresarial*. Madrid: Díaz de Santos
- Van Riel, Cees B.M. (1997). *Comunicación corporativa*. Madrid: Pearson Educación.

IMAGEN

Se entiende la imagen de una empresa como el conjunto de significados por el que una organización (o marca) es conocida, y a través del cual la gente la describe, recuerda y relaciona. Es el resultado de la interacción entre las creencias, ideas, sentimientos e impresiones de una persona acerca de una organización. La imagen aparece entonces como proyección de la identidad, pero no de forma exclusiva. ¿Cómo se construye, qué otros factores intervienen? La experiencia previa del producto (precio, calidad, servicio), el retrato transmitido por los medios de comunicación (no sólo la publicidad), la comunicación interpersonal, el apoyo de los canales de distribución (presentación del producto, promociones), la competencia, el entorno. Por lo tanto, si la imagen es percepción, se puede trabajar sobre la identidad, no sobre la imagen. Si pensamos en el proceso de comunicación, la identidad se asocia con el emisor y la imagen con el receptor, donde a su vez cada una retroalimenta a la otra. Se puede hablar de gestión, análisis y medición de ambas, pero sólo se diseña la primera.

COMUNICACIÓN CORPORATIVA

“Es un instrumento de gestión por medio del cual toda forma de comunicación interna y externa, conscientemente utilizada, está armonizada tan efectiva y eficazmente como sea posible, para crear una base favorable para las relaciones con los públicos de los que la empresa depende” (van Riel, 1997). No sirve una comunicación enfocada solamente a transmitir el mensaje de la empresa, sin imaginarse al mismo tiempo a la organización como una gran oreja de escucha de sus públicos. Es el proceso planificado, el plan de comunicación, a través del cual la organización se relaciona con todos sus públicos (hacia adentro y hacia fuera), con el objetivo de darse a conocer a fondo y conocer a cada uno de ellos (necesidades, expectativas, satisfacciones, insatisfacciones). Esto implica un proceso continuo de emisión de mensajes y de escucha activa por parte de la organización. Esto incluye la gestión de la identidad e imagen de la empresa. ●

¿Cómo se enseña portugués?

Si preguntáramos a una persona cualquiera cómo enseñaría su lengua materna a un extranjero, probablemente tendríamos un panorama bastante variado de “métodos” de enseñanza, y seguramente muchos de estos métodos coincidirían con diferentes etapas que se sucedieron a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. También en la elección influirían experiencias más o menos exitosas que esta persona hubiese tenido en el aprendizaje de lenguas y la forma de aprender cada una.

A lo largo de la historia los aprendices de lenguas extranjeras fueron “sometidos” a diferentes métodos de enseñanza, que han ido evolucionando por descubrimientos que se produjeron en las diversas áreas del conocimiento relacionadas con la lingüística y el aprendizaje. Sin embargo, algunos aspectos de estos métodos han permanecido vigentes más tiempo de lo necesario y, en algunos casos, aún pueden ser reconocidos en prácticas pedagógicas actuales.

El más remoto es el método de gramática-traducción, que retoma procedimientos de la enseñanza del griego y del latín. Se apoya en el conocimiento de la gramática para definir las clases de palabras y sus reglas de funcionamiento, después lleva a la práctica en traducciones de textos de autores clásicos y reconocidos, según un criterio de progresión que consiste en ir de lo más simple a lo más complejo.

Más tarde en el tiempo, investigando sobre cómo se realiza la adquisición de la lengua extranjera, se piensa erróneamente que el proceso es similar al aprendizaje de la lengua materna. Se pasa de esta manera al método directo: sin utilización de la traducción, eliminando así, para siempre, la lengua materna de la clase de lengua extranjera. Novedades como el alfabeto fonético permiten que la enseñanza se desplace hacia la oralidad. Se procura imitar exactamente la pronunciación de la lengua padrón elegida, el aprendiz debe pronunciar como un hablante nativo. También se establece una progresión de acuerdo con los grados de dificultad de las diferentes formas a aprender. La lengua es considerada una estructura que podrá ser aprendida a través de la repetición mecánica y la sustitución y transformación de estructuras. Todo esto se observa en los métodos audio-linguales o audio-visuales de los años ‘50.

En la década de ‘60, el método situacional busca un contexto para esas prácticas de ejercicios estructurales. Descubrir que el aprendizaje de lenguas debe ser contextualizado genera el método comunicativo que se inicia en la década de ‘70. Con las investigaciones que se realizan en el campo de las ciencias del lenguaje,

como la sociolingüística, y el análisis conversacional se llega a la concepción de lenguaje como instrumento de comunicación y a la noción de competencia comunicativa (capacidad de utilizar los recursos lingüísticos en función de los interlocutores, los propósitos y la situación comunicativa). Se determinan entonces las formas lingüísticas y las funciones comunicativas: siempre que usamos la lengua, la usamos con un propósito: presentarse, agradecer, dar o negar información, despedirse, etc. Cada una de estas funciones será usada en un contexto determinado y con interlocutores que definirán qué registro de lengua usaremos (formal o informal, por ejemplo). También se descubre que las formas lingüísticas pueden ser usadas con diferentes funciones, por ejemplo: el modo imperativo en castellano no sirve únicamente para dar órdenes; también puede servir para sugerir, aconsejar, invitar, etc. El enfoque comunicativo evoluciona desde la década de ‘70 y se realizan ajustes como la diversificación de textos, la ampliación de la gama de registros y variedades, la revalorización del metalenguaje, entre otros.

Después de este breve panorama de la historia de la enseñanza de lenguas, los lectores de estas reflexiones imaginarán que los docentes de lengua hemos llegado a buen puerto con el enfoque comunicativo. No es así, muchos de los enfoques didácticos que enumeramos coexisten, en menor o mayor grado, en muchas de los salones de clase de enseñanza de lengua extranjera. Muchos de los docentes de lengua no tienen claro qué concepción de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera tienen, y muchos de ellos continúan incluyendo modelos de lenguaje o tipos de ejercitación que provienen de concepciones largamente superadas.

¿A qué se debe esto? Un poco a lo que indicábamos en la introducción: muchas veces los docentes de lengua enseñan del mismo modo que les enseñaron o aprendieron, perpetuando prácticas obsoletas que no llevan a la total comprensión de la riqueza de la lengua que están enseñando y de los efectos que ésta pueda tener en los aprendices. Otras veces se debe a cursos de entrenamiento de enseñanza de lengua, donde se pone el énfasis en el conocimiento de la estructura de la lengua y no en lo que significa como instrumento de comunicación. Muchas veces, además, los docentes no están suficientemente preparados y carecen de acceso a la permanente actualización que es necesaria en una materia tan rica y dinámica como la lengua. Otros tienen poco contacto con la cultura que acompaña, necesariamente, la lengua que se enseña; y terminan enseñando una lengua artificial, ascética, que no transmite toda la riqueza que

contiene. Otras veces no están enteramente de acuerdo con un determinado método y resuelven utilizar dentro de sus salones de clase todo lo que tengan a mano y funcione.

El enfoque comunicativo llegó como el último grito de la moda. En un primer momento, con la tiranía característica de lo novedoso, afirma que todo lo que quedó atrás no sirve. Surgió para la enseñanza de lengua en ambiente *endolingüe*, donde los alumnos al salir de clase tenían, inmediatamente, la necesidad de usar esa lengua que estaban aprendiendo. Por esta razón hubo que adaptarlo posteriormente para su uso en otros contextos. No es fácil ser comunicativo en un ambiente de enseñanza de lengua *exolingüe*, donde la posibilidad del uso social de la lengua es nula. No es fácil ser comunicativo en cursos de lengua con cargas horarias reducidas. No es fácil ser comunicativo con grupos de alumnos que sobrepasan ampliamente el número recomendado para una clase de lengua. No es fácil ser comunicativo cuando la posibilidad de conseguir material auténtico es muy reducida. No es fácil ser comunicativo cuando se boicotea el valor de esa lengua por razones que historiadores y sociólogos deberían estudiar.

Por otro lado, a veces, la tentación de ser extremadamente comunicativos nos hace olvidar la responsabilidad que tenemos como docentes: corregir, ya que ése es un servicio que el docente debe ofrecer y un derecho que el alumno tiene para comprender y aprender de sus errores. Como afirman algunos docentes que, a pesar de situarse dentro del enfoque comunicativo, destacan la importancia de la reflexión metalingüística. De la misma manera que la traducción fue declarada pecado por los métodos directos, y la mala pronunciación por los métodos audio-linguales y audio-visuales, el análisis y la reflexión metalingüística (el estudio de la materialidad lingüística, como se la llama modernamente, o la gramática, como la llamábamos antiguamente) se transformó en pecado mortal en los comienzos del enfoque comunicativo. Aunque este concepto está siendo revisto actualmente, las posiciones no son unánimes.

¿Cuál es el contenido utilizado en clase de lengua

extranjera? En el curso de comunicación, la lengua extranjera se ofrece en los dos primeros semestres de la carrera y los alumnos pueden optar entre portugués e inglés. En nuestros cursos de portugués, muchos de los alumnos nunca tuvieron una experiencia de aprendizaje de esta lengua. El objetivo que se procura es ponerlos en contacto con la lengua y la cultura lusófona, haciendo énfasis en materiales significativos para su futura carrera, por lo tanto todo puede servir como objeto de uso de la lengua. Como los grupos están formados por alumnos que posteriormente elegirán alguna de las tres modalidades que ofrece la carrera, el material a utilizar en clase surge de las más variadas fuentes: textos periódicos, de ficción, prosa o poesía, avisos publicitarios, música, video, cine y televisión. Todo sirve y puede ser utilizado para ilustrar la riqueza de la lengua y la cultura que son enseñadas, dando ejemplos y muestras de lenguajes de todo tipo. Para lograrlo es importante el uso de la comprensión y la producción en sus cuatro habilidades: escuchar, leer, hablar y escribir. En los primeros momentos se intenta priorizar la producción y postergar la corrección gramatical, pero dando a conocer al alumno los problemas que surgen en esa área. Posteriormente, se debe encontrar tiempo para la reflexión sobre la lengua; esto enriquecerá el uso del lenguaje, pues permitirá discutir los problemas en la lengua que se aprende. El conocimiento del sistema lingüístico es fundamental para comprender la relación entre los recursos materiales de la lengua, sus combinaciones y los sentidos que puedan producir.

La comunicación está íntimamente relacionada con el código lingüístico, pero no sólo con él. Enseñar lengua en un curso de comunicación lleva a los alumnos a reflexiones que van más allá del descubrimiento de cómo funciona una lengua extranjera, les permite también descubrir su lengua materna, comparar y contrastar aspectos culturales, ver las cosas desde otra perspectiva y ponerse en el lugar del otro. De esta manera se promueve la tolerancia y la comprensión de una cultura riquísima y próxima, que muchas veces es desvalorizada por esa misma proximidad física y lingüística. ●

Diseño Web: ¿arte o técnica?

En la Web se confrontan las necesidades de impacto visual con las de una interacción sin escollos. Los imperativos para aprovechar un medio de comunicación nuevo y distinto

El diseño, en cada una de las facetas o disciplinas en las que se desdobra, plantea una interrogante común. Responder la pregunta de cuánto pesan los aspectos artístico-estéticos frente a los aspectos específicamente técnicos es un desafío para el diseño gráfico, el diseño publicitario, el diseño industrial, el diseño de modas y en general cualquier disciplina constructiva cuyo resultado es utilizado por un humano.

Sin duda, no hay una respuesta única, una respuesta de consenso ni una respuesta que satisfaga a todos. Pero es importante ver que tampoco hay una respuesta uniformemente válida para todos los tipos de diseño, y que el peso de la técnica frente al arte o la estética es distinto para cada técnica de diseño en particular.

LA IMPORTANCIA DE LA MADUREZ

Mientras que algunas disciplinas de diseño son milenarias, como el diseño arquitectónico, otras son centenarias, como el diseño industrial, y otras no llegan a tres lustros, como el diseño Web. Las consecuencias de la edad de una disciplina de diseño son muy relevantes, pues a lo largo del tiempo el trabajo práctico, la suma paciente de aciertos y errores, así como la elaboración teórica, decantan en un marco técnico sobre el que los profesionales se apoyan para desarrollar su actividad. No se trata de un conjunto de dogmas o axiomas, sino de un consenso sobre un mínimo denominador común de problemas a resolver y de niveles de calidad a alcanzar. No importa de qué escuela arquitectónica se trate, todas plantean como mínimo un set de soluciones para la distribución de los espacios interiores, la habitabilidad de las viviendas, su viabilidad constructiva y la integración con el medio, entre otras. Una vez que la técnica básica está consolidada, la disciplina y su ejercicio están en condiciones de generar las distintas variaciones, así como el cocinero adereza un plato para dar el toque final.

El diseño Web, el benjamín de la familia, aún no ha establecido ese conjunto mínimo de conceptos y técnicas, así como no ha generado tampoco un consenso sobre cómo evaluar la calidad. Es por esto que no queda claro cuándo la inclusión de un determinado elemento importante para el resultado artístico afecta el diseño Web desde el punto de vista técnico, llegando en algunos casos a tornar el resultado en un producto inusable. Ejemplo válido de este problema son las presentaciones

animadas de los sitios: en general están desarrolladas (las de buena calidad) con un gusto estético y una destreza artística elogiabile, pero las pruebas con usuarios muestran sin ambigüedades que son enormemente contraproducentes, independientemente de la calidad estética. Los usuarios en una mayoría aplastante las detestan, al punto de que un grupo importante de ellos tiene como política personal no visitar sitios que tengan presentaciones animadas de bienvenida. El intento de inclinar la balanza para el platillo de los aspectos estéticos en una disciplina tan inmadura como el diseño Web parece enfrentarnos al peligro de construir un edificio con cimientos de barro.

LA INTERACCIÓN

Toda disciplina de diseño, si la asumimos como una disciplina constructiva cuyo resultado es un objeto destinado al uso humano, tiene que lidiar con el problema de la interacción hombre-objeto en mayor o menor medida. El diseño de software y su hijo pródigo: (el diseño de sitios Web) han mostrado que el problema de la interacción hombre-máquina representa un problema cualitativamente distinto a los conocidos hasta el momento.

En cualquier disciplina de diseño anterior al diseño del software, la interacción se basa en las normas del mundo físico, que vienen dadas por las leyes de la naturaleza que nos rodea. Por el contrario, el software y un sitio Web, que no es otra cosa que un programa de software que se utiliza a través de un navegador, tienen que construir la interacción desde cero, sin ninguna regla de partida. No hay causa-efecto que respetar, no hay leyes ni de la física ni de la química. El programa puede hacer corresponder a cualquier causa cualquier efecto y todas las normas no son más que convenciones más o menos respetadas por la comunidad de diseñadores.

En el mundo físico, las personas habitualmente no confunden la decoración con las puertas y ventanas; en el mundo virtual de un sitio Web, el límite entre la decoración y, por ejemplo, los botones, lo fija el diseñador. Los usuarios confunden una vez y la próxima también elementos puramente decorativos con elementos interactivos. Es por eso que las consecuencias de la inclusión de elementos que cumplan fines estéticos en los sitios tienen consecuencias que trascienden enormemente su objetivo inicial. Mientras no aprendamos a generar una interacción hombre-máquina de los sitios Web de una calidad razonable, tendremos que conformarnos con manejar los

aspectos estéticos con pies de plomo.

LA USABILIDAD COMO JUEZ

Más allá del amor y el odio que despierta de forma casi religiosa en algunos diseñadores Web, la usabilidad como técnica, parece bastante razonable. Es más, la usabilidad en realidad no dictamina si se necesita más arte o más técnica, sino que prueba empíricamente si la combinación de técnica y estética propuesta es válida para alcanzar el fin propuesto cuando las personas de carne y hueso interactúan con el sitio Web que desarrollamos.

Los fanáticos de la técnica (que se niegan a admitir que tal o cual solución, con un fuerte contenido artístico que ellos catalogan como mala, en realidad funciona) y los fanáticos de la estética (que se niegan a admitir que una solución visualmente fascinante en la práctica no funciona) tienen en la usabilidad una forma de evaluar la calidad del resultado de su diseño. Tal vez el diseño Web no sea una disciplina madura, pero nosotros ya somos lo bastante grandecitos como para abandonar la opinología y arrodillarnos ante las evidencias. ●

Objetivos de la foniatría

Me presento ante ustedes en un acto de intrepidez académica, ya que éste es el primer año de la carrera Técnico en locución. Recién hemos dejado atrás el primer semestre, y ya tenemos mucho para compartir con todos ustedes, colegas docentes.

Aunque los objetivos por los cuales se creó esta carrera siguen vigentes, el ejercicio práctico de su enseñanza y el continuo feedback de los alumnos nos pusieron en situación de tener que detener la marcha y repensar algunos conceptos y estrategias a seguir.

Cuando a principios de este año (2004) recibí la invitación para formar parte del plantel docente, experimenté una gran alegría de poder enseñar y compartir mi materia con personas que supuse que tendrían los mismos sueños que yo tuve tiempo atrás: ser locutor.

Pero... ¿todos los alumnos que se anotaron en esta carrera quieren ser locutores? Otra pregunta surgió inmediatamente: ¿cuál era nuestro target?

Resultó evidente desde un comienzo, viendo la heterogeneidad del grupo, que los motivos que los impulsó a anotarse fueron distintos en cada caso.

Desde nuestro concepto formativo teníamos y tenemos claro que el locutor, antes que nada, es un **comunicador**. Por eso nuestro objetivo consiste en dotarlos de todas las herramientas necesarias para que salgan de la universidad con buen nivel de preparación. Aunque de forma personal, como ocurre con las demás carreras, cada uno tendrá luego la posibilidad de investigar y ahondar en el tema que más le guste o con el cual tenga mayor afinidad.

Teniendo en cuenta ese criterio, llegamos a la siguiente conclusión:

A) La Foniatria debe estar orientada a la aplicación de las técnicas y métodos de expresión oral necesarios para el empleo profesional de la voz. La posibilidad de disponer de todo el potencial de recursos con que cuenta el aparato fonador amplía enormemente las posibilidades de obtener resultados óptimos en el proceso de la comunicación.

B) Los destinatarios son: estudiantes en general, docentes de distintas áreas, profesionales, periodistas,

comunicadores de distintos medios, actores, personal de ventas, empresarios y todas aquellas personas que - por su actividad- deben usar la voz como herramienta de trabajo.

En lo personal, tuve que volver a fundamentar las bases sobre las cuales se elaboró el programa de mi materia. Mientras todo ese proceso se iba dando, hubo otro acontecimiento que también quiero compartir con ustedes.

Esta carrera tiene un total de 8 docentes, y durante el primer semestre tuvimos 6. No nos conocíamos todos. Sin embargo, con un espíritu creativo, divertido y generoso, surgió un grupo que comenzó a trabajar en estrecha comunicación y colaboración. Esta situación que se dio de manera instintiva y espontánea ha permitido la multiplicación de esfuerzos y que cada uno de los docentes pueda ser creativo a la máxima potencia. Además, enfrentamos los escollos que surgieron con un criterio no destructivo. Y lo menciono en negativo, ya que quiero resaltar que nuestro principal objetivo fue en ese momento, y lo sigue siendo, el abandono de lo personal para una meta en común. Las reuniones de trabajo son altamente gratificantes.

Una de las actividades que realizamos fue una master class. Que resultó muy interesante por el material que aportó la docente de expresión oral y escrita; los trabajos con la interpretación personal, dirigidos por el docente de comunicación escénica; la intención en el discurso y la forma de estructurarlo, a cargo de la docente de oratoria; la fonética aplicada a la lectura, por el docente de fonética; y en foniatría se trabajó el aspecto de la respiración durante la emisión vocal. De esa master class salieron dos grupos satisfechos: los alumnos y los docentes.

Seguramente para el año 2005, cuando lleguen los alumnos para su primera clase de foniatría, seguiré buscando cómo adecuar de la mejor manera las necesidades de cada uno de ellos para la práctica de la voz profesional.

Por ahora vamos bien. Ya es un compromiso tomado que vaya mejor. ●

El camino que refleja el jardín

Probablemente, la primera inquietud que suscite el título de la ponencia sea el porqué del mismo.

Humberto Eco ya ha planteado la función esencial de este paratexto, que a veces induce a determinada lectura y que a veces despista porque resulta mentiroso. Eco recuerda que un título como *Los tres mosqueteros* pertenece a una novela que, en realidad, es la historia de un cuarto que, obvio, no aparece mencionado.

“El camino que refleja el jardín” no pretende ser ni un título engañoso ni un título índice, por lo menos en principio. Se trata de un ejercicio metalingüístico que intenta aportar a la actividad que hoy nos convoca.

Según el *Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, de Joan Corominas, la palabra **jornada** significa: “que ocurre durante el día”. La Real Academia Española, por su parte, aporta los siguientes significados:

- “Camino que se anda regularmente en un día de viaje”.
- “Todo el camino o viaje aunque pase de un día”.
- “Tiempo de duración del trabajo diario de los obreros”.
- “Lance, circunstancia”.

Estamos, pues, en este sentido etimológico y semántico del término, inmersos en un camino, en un viaje, en una circunstancia que ocurre durante el día, aun cuando pasa de un día.

La palabra **reflexión** en su etimología deriva de “refitolero”, que significa “entrometido” y alude al fraile que cuida del refectorio y de los víveres de un monasterio. Para la Real Academia Española, también aparecen, al igual que con **jornada**, diferentes acepciones:

- En Física: “acción y efecto de reflejar o reflejarse”.
- “Advertencia o consejo con que uno intenta persuadir o convencer a otro”.

En esta jornada, es decir, en este camino o viaje que hemos emprendido, al hablar, al exponer, reflejamos nuestro pensamiento e intentamos persuadir al auditorio de que vale la pena escucharnos (o aprendernos).

Por último, **academia**, que origina el adjetivo “académicas”, deriva de *Academos*, el jardín ubicado cerca de Atenas; donde enseñaban Platón y otros filósofos. Academia es también:

- “la junta o reunión de académicos” y
- “el establecimiento en que se instruye a los que han de dedicarse a una carrera o profesión”.

Ahora bien, más allá de etimologías y metalenguajes, el hecho es que no podemos ni debemos caminar solos. “El camino que refleja el jardín” implica a nuestros estudiantes y a nuestros colegas.

Cuando exponemos nuestro pensamiento, *nos exponemos*. El aspecto locutivo del lenguaje (qué decimos) es inseparable de los aspectos ilocutivos (cómo lo decimos) y perlocutivos (para qué, con qué finalidad).

Entonces, tengamos en cuenta que **reflexionar** es siempre un verbo reformativo porque está indisolublemente ligado a la ejecución. Palabra y acto son inseparables en la tarea docente. Por eso, no educamos sólo cuando lo explicitamos; lo hacemos toda vez que hablamos o asumimos una postura frente a los pequeños o grandes hechos de la vida académica y de la Vida; así, con mayúscula.

La expresión **yo reflexiono** ejecuta la acción de reflexionar; es decir, de “considerar detenidamente una cosa”. El verbo **reflexionar** no admite pequeñez ni mediocridad intelectual; porque, aun conjugado en primera persona, involucra al otro. Recordemos que al realizar la reflexión intentamos persuadir; y para que la persuasión resulte eficaz y no una mera imposición de ideas, requiere de la posibilidad de intercambio.

Mientras la mezquindad espiritual y la soberbia que implica “atacar a”, en vez de “trabajar con” se manifiesten, eso será lo que estaremos transmitiendo a nuestros estudiantes; y el verbo “educar”, que es intrínsecamente preformativo, seguirá vaciándose de contenido.

Para caminar por el jardín debemos elegir la compañía y no el enfrentamiento (que no es lo mismo que confrontar, que significa: “cotejar una cosa con otra”, “lindar”); debemos aceptar la diversidad, no la imposición de “mi diferencia”.

Sólo así nuestro camino reflejará y permitirá el reflejo de los demás. Sólo así podremos decir a nuestros alumnos, cuando llegue el momento de abandonar el jardín *Academos*, las palabras del Gorgias de Rodó: “por quien me venza con honor en vosotros”. ●

silvia viroga
geyvi@adinet.com.uy

Comunicación corporativa:

En el marco de la Escuela de Comunicación de Universidad ORT hemos ido abriendo áreas nuevas de desarrollo académico en estos últimos años, entre las que cuentan Publicidad, Realización Audiovisual, Periodismo Deportivo, Diseño de Sonido, Locución y Comunicación Corporativa y Relaciones Públicas.

De todas estas carreras (y considerando además los tres pilares que constituyen las Licenciaturas en Periodismo, Publicidad y Audiovisual), la Comunicación Corporativa es en apariencia la menos específica o, para ser más precisos, es el área cuya especificidad cuesta ser reconocida por el entorno más que cualquier otra de la comunicación.

Sin embargo, la carrera en Comunicación Corporativa es la que, tanto en su nivel teórico como en el práctico, cruza e integra de manera contundente los diversos componentes y aspectos de la comunicación (metodológicos, técnicos, temáticos, mediáticos). Es un espacio académico y profesional que, por definición, integra las prácticas comunicacionales en todas sus dimensiones y complejidades. Pues abarca lo mediático y lo no-mediático; lo masivo, lo grupal y lo interpersonal; los lenguajes audiovisuales y los puramente escriturales; lo empresarial lucrativo y el bien público; el mercado y la política; los públicos internos y los públicos externos; los procesos más creativos y también los más rígidos, codificados o pautados.

Se trata además de un área del saber que se vincula estrechamente con disciplinas de otros campos (ubicadas formalmente fuera de la comunicación), tales como: administración, sociología, psicología social y comportamiento del consumidor, entre otras. Sin embargo, paradójicamente, en nuestro medio es también el área con mayores problemas de identificación y validación, aunque en otras partes del mundo sea un campo académico y profesional en notorio crecimiento. Parece que la disciplina comunicacional que más directamente trabaja sobre identidades, presenta problemas de identidad.

¿Qué hace un experto en comunicación corporativa o institucional?, ¿a qué se dedica?, ¿dónde puede trabajar un Analista en Comunicación Corporativa y Relaciones Públicas?, ¿qué significa una estrategia de comunicación integrada?, ¿qué se investiga en Comunicación Organizacional?: son las preguntas más típicas y, curiosamente, no siempre formuladas desde fuera del universo-comunicación.

Sin ir más lejos, basta un ejercicio de observación de los interesados y los estudiantes que cursan la carrera, para confirmar esta problemática en torno del reconocimiento de un campo específico de formación y acción

profesional. Ellos mismos expresan en diferentes modos y registros sus incertidumbres respecto de los límites territoriales y las posibilidades de desarrollo e inserción laboral que ofrece la carrera que escogieron.

Estas paradojas me motivaron hoy a plantear en voz alta una breve reflexión sobre la Comunicación Corporativa y, más concretamente, los conceptos de **comunicaciones integradas** y el rol del **comunicador como estratega**. Porque en la medida en que comencemos a incorporar estos dos conceptos con mayor firmeza, las dificultades en la presentación, validación y definición de un lugar para esta disciplina se irán resolviendo.

Trabajar desde las “comunicaciones integradas” implica integrar la comunicación en la planificación estratégica de una organización. Por ende, implica validar el rol de los comunicadores en la definición, la planificación, la gestión, el desarrollo, el seguimiento y la evaluación de estrategias comunicacionales en el marco de instituciones de diversa índole; que pueden ir desde hospitales a fábricas de productos cosméticos, desde un *shopping center* a una librería especializada, desde organizaciones sin fines de lucro e instituciones educativas a compañías aéreas, desde un club barrial a un ministerio o gabinetes políticos, por nombrar apenas algunos ejemplos.

La necesidad de articular la comunicación a la gestión y administración empresarial (que incluye la dimensión comercial, financiera, de recursos humanos y de producción, además de la comunicacional) está hoy fuera de cuestión en buena parte del mundo. No obstante, en nuestro medio profesional, e incluso en el académico, cuesta comprender y reconocer la relevancia de integrar la gestión comunicacional a los procesos institucionales. Hay que admitirlo: si todavía hoy nos vemos obligados a explicar que la gestión de la comunicación es crucial para la vida de una institución, cuánto más complejo es lograr que se entienda que las estrategias de comunicación deben integrarse desde el seno de la organización para atravesar todas sus áreas, y que la vida de cualquier emprendimiento, del tipo que fuere, en buena medida depende de una gestión responsable, inteligente y creativa de sus comunicaciones.

La comunicación pudo conquistar su estatus formal, con mucho esfuerzo, poco tiempo atrás. Por eso no es extraño que la comunicación corporativa y, más aun, las comunicaciones integradas, sean conceptos difíciles de instalar en el universo académico y profesional.

Para validar este espacio debemos empezar por ser estratégicos, nosotros mismos, a la hora de presentar el campo que nos ocupa. Debemos ser “comunicadores-

una cuestión de identidad

estrategas”; y en lugar de postular a la comunicación como el único o el principal eje configurador de organizaciones, debemos empezar por defender su utilidad (su funcionalidad y sentido) como marco y plataforma de actividades que dinamizan el proceso de conducción y administración organizacional.

También debemos insistir en que ya no es posible concebir un futuro cercano con emprendedores sin disposición a invertir en tecnologías de acción comunicacional. Porque una institución o empresa, del tamaño y tipo que sea, si pretende sobrevivir, desarrollarse y crecer, no puede improvisar, dirigirse sobre la marcha y mucho menos actuar desconectada de sus públicos internos y externos.

Por eso, nuestra primera responsabilidad como profesionales y académicos de esta disciplina es ubicar la **comunicación** en las organizaciones, explicar su sentido relevante, sus funciones y los beneficios de integrarla a la vida institucional. Debemos despertar interés por ella y jerarquizarla. En definitiva, trabajar sobre su identidad y su imagen.

Esta identidad debe edificarse sobre la definición y delimitación clara de saberes específicos y de la idoneidad y competencia del comunicador. Hay que evitar que el espacio que le corresponde a la Comunicación Corporativa siga siendo ocupado por otros profesionales (diseñadores gráficos ocupándose íntegramente de la imagen de un cliente, agencias de publicidad desarrollando campañas de relaciones públicas, etcétera).

Es cierto, sí, que la propia naturaleza “omnipresente” de la comunicación opera de algún modo en contra de la validación de este campo específico. Como está presente en todos los espacios y momentos de la vida cotidiana, de todos, facilita que algunos profesionales de disciplinas afines piensen que dominan “la comunicación” o, por el contrario, que se puede prescindir de ella. También opera en contra de su validación el hecho de ser una disciplina formal muy joven y en constante crecimiento: sobre un campo del conocimiento en proceso de definición y desarrollo, es fácil tender a cuestionar la intervención profesional.

Pero no hay que desanimarse, al contrario, el desafío es grande. Para avanzar, debemos empezar por demostrar que nuestra tarea trasciende la simple elaboración

de análisis y diagnósticos institucionales. Tampoco debemos contentarnos con “hacerle la publicidad” o “manejarle la comunicación” a alguna empresa y que esto implique producir una gacetilla empresarial semestral. La riqueza que encierra la Comunicación Corporativa está en plantear objetivos comunicacionales globales; en definir, diseñar y evaluar las estrategias para llegar a ellos, también en desarrollar tácticas, es decir, modos de traducir las estrategias en acciones.

Como especialistas en esta disciplina, tenemos el desafío de atravesar todos los niveles de la organización: desde el más político y directivo hasta el más operativo o de base; porque manejar la comunicación de una empresa es mucho más que elaborar un boletín de prensa, realizar una buena campaña publicitaria o la organización de un evento aislado y puntual. Quienes dirigen emprendimientos, instituciones o empresas, deben saberlo. Y deben dejar de ubicar a la comunicación como una etapa más en un proceso productivo, o como algo que debe traer la solución mágica a un problema.

Debemos demostrar que nuestra tarea como comunicadores es diseñar y desarrollar acciones que agreguen significación, valor y aseguren un destino preciso a las decisiones institucionales. Que toda decisión empresarial u organizacional debe ir de la mano de una acción de comunicación que le dé forma, fuerza y la haga llegar efectivamente al destinatario que se busca. Ninguna acción empresarial se difunde sola, mucho menos se integra a la cultura de la organización fuera de un marco de acciones comunicacionales cuidadosamente planificadas, es decir, fuera de una estrategia.

Así como trabajar desde las comunicaciones integradas implica mucho más que operar acciones aisladas o diagnósticos institucionales, también implica proyectar. La función del comunicador (como estratega) no es intervenir en hechos consumados, interpretando sus sentidos, encontrando explicaciones a procesos acabados y, en algún caso, presentando una propuesta o posible plan de acción. El rol del comunicador es proyectar, coordinar y articular acciones, dinamizar el proceso productivo y vital de la organización, sea del tipo que fuere. Debemos asumir esto, de una buena vez, si queremos dejar de ceder nuestro espacio profesional a otras disciplinas. ●

Aplicaciones de las funciones transicionales en la enseñanza

Tanto en el campo de la salud, como en el campo general de la cultura, el concepto de “Espacio transicional” se constituye en una herramienta invaluable en el momento de dar cuenta de ciertos fenómenos que tienen lugar en la relación hombre/mundo.

Si definimos el concepto de salud a partir de las posibilidades de aprender en forma discriminada la realidad que nos circunda, las conceptualizaciones del Dr. Donald Winnicott (1896-1971) constituyen un aliado imprescindible en el momento de reflexionar sobre aprender y enseñar. Se estima que el Dr.D.Winnicott, durante los 40 años que ejerció como pediatra y como analista, atendió más de setenta mil personas. Es desde esta extensa práctica, y en función de una retroalimentación permanente entre ambas disciplinas, que desarrolló su teoría de los fenómenos transicionales. Esta teoría focaliza la aparición durante las primeras etapas de la vida humana de un “objeto” que presenta ciertas peculiaridades, y al cual el niño suele apegarse intensamente.

Luego del nacimiento, la emergencia de necesidades (respirar, alimentarse, descansar, etc.) genera altos montos de ansiedad, que son apaciguados por este “objeto”. Tanto padres como técnicos especializados pueden dar cuenta de esta clase de objetos, a los cuales el niño se aficiona y que son necesarios en los momentos de cambios significativos. Objetos que no deben ser modificados bajo pena de ser abandonados sin ninguna explicación aparente, y que pueden mantener su importancia durante periodos prolongados o ser sustituidos por otros. En cualquier caso, son vistos como transicionales porque acompañan todos los procesos que impliquen separación. También son objetos altamente relevantes en los momentos de pasaje desde la situación de fusión inicial, denominada como “no-yo”, a la construcción de la identidad y la personalidad denominadas como “yo”.

En estos momentos iniciales de vínculos indiscriminados, el ambiente donde el niño irá creciendo y la posición que asuma la madre van a tener consecuencias en la formación de la subjetividad. Estamos hablando de una función de mediación que va a generar las bases para la construcción del universo simbólico, desde donde el sujeto es producido y desde donde podrá producir una determinada comprensión de la realidad. Permite también la constitución de un espacio de sostén interno para resolver la contradicción de “estar solo con otros”.

La cultura está sustentada en las competencias vincu-

ladas con las operaciones que se realizan en este espacio que no es interno ni externo, que es virtual pero tangible, y al que podemos denominar en forma genérica como lúdico. Espacio desde donde se puede experimentar, explorar y crear permitiendo trayectos de sublimación y construcción simbólica. Poder usar la agresividad en forma lúdica para operar en las situaciones permite los procesos de ruptura y reconstrucción necesarios para acceder al conocimiento y estar “solo con otro”. Además, permite la experiencia de ser reconocido, dar y aceptar el “sentido de las cosas”.

En síntesis: nuestras posibilidades de integrar en forma autónoma los procesos de aprendizaje dependerán de estos trayectos iniciales, por los que todo ser pasa necesariamente.

La técnica transicional ha permitido reconstruir, en un marco de contención apropiado (*holding*), aquellas instancias iniciales. En una relación de ida y vuelta (cuyo modelo podría ser la técnica del “squiggle” o garabato) se va desplegando entre el técnico y el sujeto un espacio nombrado como transicional, desde donde es posible resignificar y aceptar como del pasado experiencias de frustración y dolor, y revivir aquellas experiencias de gratificación que fueron producto de un encuentro autónomo con la realidad. El uso de esta técnica va a implicar la aceptación de que este espacio tiene productos tangibles y verificables, sustentados en aquellas experiencias pasadas. Esta paradoja de aceptar la existencia de algo que no es interno ni externo se resuelve admitiendo que en toda situación es necesario integrar una dimensión pre-lógica, una perspectiva que va a ser parte del campo de las sensaciones.

La concepción de que toda la cultura se puede considerar transicional permite extender el uso de este concepto a la enseñanza. Las escenas individuales de aprender y enseñar van a determinar los comportamientos de todos los involucrados. Una mirada a estos fenómenos como grupales nos lleva a jerarquizar estas escenas como esencialmente vinculables: con movimientos textuales y contextuales, con protagonistas y antagonistas, también con un interjuego permanente entre fantasía y realidad. Aprender es integrar una nueva perspectiva, rectificar o ratificar necesariamente equilibrios ya logrados, también es reorganizar nuestra realidad y adaptarnos en consecuencia. Pero, además, es lo contrario: resistencia a lo nuevo y al cambio, pasividad y acriticismo.

La escuela francesa de psicología social nos aporta datos y conceptos de los fenómenos grupales que van a tener esa capacidad de brindar fuerza y seguridad a quienes intervienen en ellos. Sin embargo, la condición

es que el encuadre de trabajo permita realizar un pasaje desde las necesidades individuales a la construcción de un objeto común. Movimiento que genera tensiones y define el campo grupal como complejo y lleno de contradicciones. Estas contradicciones se expresan entre el sujeto y el grupo, entre las necesidades individuales y las grupales, generadoras también de movimientos progresivos y resistenciales que van a oscilar entre la idealización y la aceptación de la realidad.

Del sinnúmero de herramientas complementarias de las funciones transicionales que la psicología social rioplatense aporta, vamos a tomar el **encuadre** y los **momentos de la tarea** como las más significativas en el momento de su uso en la enseñanza.

ENCUADRE

Lo definimos como la organización de los recursos disponibles, para garantizar la realización de las tareas que nos permitan alcanzar determinados objetivos. Va a estar determinado por las concepciones imperantes en relación con los fenómenos encuadrados, los hechos, los sujetos involucrados, las formas de producir y la realidad considerada. De acuerdo entonces con la ideología que lo sustenta, puede ser continente de las ansiedades que genera toda tarea o un recipiente de las proyecciones que se disparan al no considerar estrategias de integración adecuadas. Todo encuadre que enmarque una tarea va a contener momentos sincrónicos, definidos como el aquí y ahora; y momentos diacrónicos, definidos como procesos de secuencialidad. Será siempre un recorte arbitrario de lo cotidiano, pero en función de un criterio de operatividad. Tendrá, en relación con este criterio, constantes definitorias que de no estar presentes van a cambiar los fundamentos de la tarea. Concebir la transicionalidad como parte de todo proceso determina fuertemente las tareas dentro del evento analizado. Es fundamental considerar las constantes temporales y espaciales, pero en función de su protagonismo. Cuanto más protagonismo, mayor distorsión y obstaculización de la tarea.

MOMENTOS DE LA TAREA

Vamos a tener que considerar momentos de tipo cronológico vinculados al comienzo y al final de todo evento, y momentos de mayor o menor productividad; más vinculados con las situaciones que con la cronología de los sucesos. Podemos decir que en todo inicio se generan los mayores montos de ansiedad, producto de las nuevas situaciones a incorporar, y que es donde se activan las experiencias más arcaicas de apego y desape-

go. Es el momento de mayores inhibiciones, donde la espontaneidad queda a merced de la impulsividad; y donde las actitudes, en relación con las tareas, están centradas en la satisfacción u obstaculización de las necesidades individuales.

Luego de superada la zona de comienzo e instalado el grupo, entramos en una zona central donde las posibilidades de productividad van a ser mayores. Las probabilidades de éxito o fracaso van a estar en relación directa con un adecuado manejo de los roles. Cuando el despliegue de los roles permite actitudes cooperantes y un clima de confrontación de ideas, es posible pasar de la cantidad a la calidad. Para que la tarea sea posible, además de un clima de confianza y comodidades, es fundamental una comunicación convergente; producto de una retroalimentación adecuada, que apunte a la construcción de un código común.

Existe la posibilidad de lograr los objetivos siempre y cuando se den equilibrios adecuados entre el aprendizaje formalizado y los momentos en que el alumno tiene posibilidades de desplegar todo su potencial. Para un uso adecuado de los fenómenos transicionales, el docente no sólo debe mostrar su capacidad de enseñar, sino también su capacidad de aprender. Si el proceso es de ida y vuelta se podrá hablar de producción del saber, donde el docente evitará la cristalización del proceso saliendo de la omnipotencia de las verdades absolutas; para lograrlo deberá generar nuevos trayectos, sugerir líneas de ordenación y fomentar -a partir de conceptos e hipótesis- la coparticipación en el encuentro de nuevos sentidos.

Otro elemento clave en esta zona es la ruptura de las tendencias bivalentes (profesor/alumno, profesor/grupo, profesor/temática o materia, alumno/alumno, alumno/profesor, alumno/materia, etc.) o posiciones dilemáticas, y la integración de situaciones trivalentes en las cuales el tercer término va a estar vinculado con el hacer. Confucio decía: "el que oye olvida, el que ve recuerda, pero el que hace comprende". El punto final de la cronología es el momento de cerrar ese recorte; vuelven entonces las situaciones arcaicas de resistencia a abandonar la zona. Si hemos logrado una buena instalación del encuadre cumpliendo con las funciones contenedoras, si hemos logrado durante la tarea establecer un área intermedia de experiencia para favorecer transformaciones, y si en ese momento el recorte espacio temporal ha dejado en los integrantes fuertes vivencias de pertenencia, entonces están dadas las condiciones para que el sujeto pueda salir con la vivencia de que "ha nacido otro" sin dejar de ser quien era. ●

¿Qué significa educar en valores éticos?

“El que conozca el sentido de la vida, por favor que lo escriba aquí”: con estas desgarradoras palabras, garrapateadas en su banco de estudiante, Junior, el alumno de Carmen de Patagones que ultimara a sus compañeros, aullaba su soledad y sus carencias.

Por otro lado nadie ha insistido, excepto Michael Moore, en que en Columbine, la localidad de Estados Unidos donde otros chicos cometieron crímenes similares, la principal fuente de trabajo es la fabricación de misiles en la planta allí establecida. ¿Qué es lo que falló? se preguntan unos y otros. Pretender conductas civilizadas de quienes esperan de nosotros un ejemplo, se torna improbable cuando los valores éticos que ejercitamos los mayores son una prueba de flagrante hipocresía.

El marco histórico y social donde se desempeñan estos chicos ha experimentado profundos cambios. La crisis de los grandes relatos y la pérdida de fe en las utopías que han introducido la globalización y la posmodernidad, hoy sentida como hipermodernidad por uno de sus augures, Gilles Lipovetsky, se manifiesta conjugada en múltiples expresiones tales como la desconfianza en lo colectivo, la transformación del individuo en consumidor emocional (cuanto más intensa la experiencia, mayor la recompensa) y la consumación del yo en terapias light, autoayuda o cuidado del cuerpo. También en la permisividad patrocinada por la carencia de referentes y la prevalencia de las sensaciones ante la razón.

Poco contribuyen a repararlo los medios de comunicación, entronizados como templos de la realidad, que simplifican y banalizan los acontecimientos. Desde la placidez de un sofá asistimos a huracanes, guerras y exterminios; que valen lo mismo que un reality show o un video clip, a sólo un clic de distancia de nuestro pulgar en el control remoto. La sociedad busca respuestas en los medios que las estructuras del poder no suministran. La Historia misma, con o sin Fukuyama, se desmerece cuando lo general ya no contiene a lo particular, que se vuelve múltiple, aleatorio y diverso.

La competencia sustituye a la cooperación y un mundo de ganadores y perdedores instala el cinismo de una moral estratégica, donde no se renuncia a nada pero *conviene* admitir ciertos límites. El resultado es la pérdida de la autoestima, una ética pública consistente en cumplir reglas antes que asumir responsabilidades y la propia responsabilidad social de las organizaciones termina tornándose en cosmética.

La familia, incluso, desde siempre ámbito de cultivo de la contención y construcción de los valores, que hoy se expresa como posnuclear, monoparental o recompuesta (los míos, los tuyos y los nuestros), ya no educa sino man-

tiene; y si el hogar sigue siendo centro, lo es sólo para el ocio o la soledad compartida.

Estamos educando para el éxito económico y olvidamos educar en valores éticos a esos futuros “consumidores” que, no ciudadanos, encuentran en la naturaleza humana una conjetura sin valor de ser descifrada.

RECONSTRUCCIÓN DE LA ÉTICA

Un panorama tan poco alentador induce a preguntarse para qué sirve educar en la ética. Ante todo, argumenta Adela Cortina¹, para ser personas; lo cual no es una mala idea. Si la persona es la máscara que nos caracteriza, que sea una buena persona. Además, para vivir mejor es deseable aspirar a ser felices, que esta autora lo vincula con poseer un ideal de justicia. El asunto es qué felicidad y qué justicia. ¿Cómo lograr entonces que los jóvenes se interesen en la ética?

Para el filósofo norteamericano John Rawls, el sentido moral de la justicia ya está implícito en los seres humanos y sólo cabría traducir ese sentido en un modelo de educación y civilidad que será incorporado y enriquecido por la práctica social en una pulsión de igualdad de oportunidades y de libertades. Thomas Hobbes en cambio, adujo que la única forma en que los hombres, que carecen por sí mismos de sentido moral, acepten avenirse a ella es enraizarla en el interés egoísta de los mismos. Aceptar ciertas reglas de juego beneficia a todos, lo cual es mejor que carecer de ellas. Y si acaso alguien las transgrede aprovechando la inocencia de quien las cumple, el Estado Leviatán actuará como guardián y garante.

Pero el Estado está en retirada en muchas sociedades contemporáneas, ¿cómo interesar entonces a los individuos en la moralidad? Una estrategia idónea es educar en ella, pues la educación del hombre en su juventud consigue interesarle en ser ético y justo. El asunto es si la idea de moralidad en que se intenta educarle es equivocada. La pregunta será ahora, ¿qué significa educar moralmente?

Xavier Zubiri² y otros autores entienden que todo hombre nace con una protomoral, una moral ineludible que se origina en que, para sobrevivir se ve obligado a actuar en su medio conforme al ciclo suscitación-afección-respuesta. Contrariamente a los animales, esta respuesta no es automática ni ajustada biológicamente; sino ejercida conforme a un principio básico de libertad de opción que proviene en su origen de su inteligencia. El hombre responde al medio mediante un proceso intelectual que le hace comprender la realidad y su respuesta lleva implícitas actitudes éticas porque se ve forzado a elegir entre un conjunto de posibilidades que él mismo interpreta. Su

actitud será necesariamente ajustada a la realidad que él discierne y por lo tanto deberá justificarla. Esa necesidad de justificarse lo vuelve un actor moral, pues si bien el mundo que crea en su imaginario no es la realidad misma sino su interpretación, nadie puede vivir de espaldas a su realidad. Será por tanto impulsado a desarrollar su capacidad creadora para proveerse de opciones; y si ese es el caso, será importante también definir desde dónde hacer estas elecciones. Zubirí afirma que ello se origina en la constitución temperamental de cada individuo que, desde su nacimiento, se enfrenta a tendencias inconclusas que lo llevan a preferir unas posibilidades en lugar de otras. Los códigos, los ideales morales vigentes en su entorno y el nivel de desarrollo moral que alcance patrocinarán sus conductas actuales y futuras. Habrá que descubrir luego, ya que estamos ante una moral primaria, cuáles son los rasgos de esa moral en que parece tan lejano interesar a los hombres.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR VALORES ÉTICOS?

Ante todo una capacidad para enfrentar la vida frente a la desmoralización. Se puede estar alto de moral o desmoralizado, y quien posee un alto concepto del estado de su moral está en condiciones de enfrentar la vida con *propiedad*. Pero ese impulso no puede venir de afuera sino de sí mismo, de la construcción de su autoestima; que, en definitiva, consiste en la voluntad de autoposeerse, de hacerse dueño de sus propias posibilidades. La Organización Mundial de la Salud ha definido la salud como un estado de perfecto bienestar físico, mental y social; no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades. Sobre esta base se entiende que la autoposesión de cuerpo y mente es síntoma de salud, una tendencia biológica que asocia nuestra conducta con el ansia de felicidad y la imposibilidad de autocontrol es la enfermedad. La educación moral descansarían entonces sobre la asistencia que se le aporte al individuo para construir su autoconcepto en aras de fomentar su autoestima. Entre un altruismo mal entendido y un egoísmo exacerbado, el equilibrio consiste en ejercitar la autoestima; que permite acceder a un estado de alta moral antes que desmoralizado.

En otro aspecto la educación moral empieza por sentirse miembro de una comunidad familiar, religiosa, de edad y también política desde el momento que siempre se vive en una determinada realidad social que influirá en el desarrollo de tendencias en un sentido u otro. Desde la primera edad el hombre necesita forjarse una identidad a partir de sus grupos de pertenencia. Esa circunstancia alimenta la educación moral ciudadana, en el sentido de que asumir la ciudadanía promueve la asunción de seña-

les de identidad colectiva que desarrollan la consideración del bien común y el altruismo. Simultáneamente, contribuye a cultivar la virtud de la conciliación responsable de los intereses en conflicto. Podrá objetarse que siempre la educación está afectada por el currículum oculto que se ejercita en todo acto de docencia y quizás este factor determina la educación de ciudadanos dóciles y acrílicos. Por tanto, será preciso apelar a la formación de un modelo de ciudadano que sea dotado de *autonomía personal*, que sea capaz de exigir derechos y cumplir obligaciones, consciente del vínculo que lo liga a los demás y participante en los proyectos de interés común de su entorno más próximo y aun de los que le son distantes. Este compromiso le devolverá en recompensa el sentimiento de ser acogido y apreciado, integrado en un grupo humano con proyectos compartidos. La sociedad por su parte deberá comprometerse desde sus líderes y organizaciones a dar señales a los educandos de que se vela por la libertad, la tolerancia, la imparcialidad y el respeto; pues de lo contrario caeríamos en el puro cinismo.

La educación moral comprende también otros aspectos. La búsqueda de la felicidad, aspiración de todos deseada, aunque no se pueda hablar de ésta como un concepto universal; sino que es contingente de cada uno, lleva incluida una cuota de formación moral desde que exige la formación del carácter. Tener un buen carácter requiere la formación de hábitos adquiridos por la repetición de actos. Y aquí no cabe la imposición de modelos, apenas la sugerencia, el consejo y la transmisión de experiencias que consigan al decir de José Luis Aranguren³: “el don de la paz interior, espiritual, de la conciliación con todo y con todos, para empezar y terminar con nosotros mismos”. Enseñar a deliberar correctamente acerca de lo que nos conviene pero con la conciencia de que ser feliz no es sólo una tarea; es también un regalo plenificante.

Sin embargo, es preciso puntualizar que ser felices no significa adoptar una actitud hedonista, de pura obtención de placer. Implica la conciencia de la propia autorrealización. Satisfacer el placer puede tener varias acepciones. Para algunos es una materia sensible, pero para otros significa la realización de proyectos personales. Ocuparse de tareas sociales no es un placer en sí, aunque puede aportar un sentido de plenitud a quien las practica, de sentirse útil y en paz con sus semejantes.

De todos modos educar en la ética como una preparación para el sacrificio no es un camino aconsejable. En todo sentido la educación moral conlleva la experimentación del placer; pues es tan injusto con la realidad quien la asume frívolamente, como quien carece de la capacidad de disfrutar lo que en ella reside de sensiblemente valioso.

ÉTICA PARA SÍ MISMO Y PARA DIALOGAR

La tradición kantiana designa a la ética como la capacidad de cada individuo de darse normas a sí mismo como persona. Son las normas que deberíamos asignarnos para conseguir esa altura moral mencionada. No indican cómo hay que hacer para ser feliz, sino cómo hay que querer obrar para ser justo. Pero el sentido de justicia tiene el inconveniente de no poder plantearse a nivel general sino relacional. De ahí que deba formularse en tres niveles: el preconventional, donde el individuo juzga de acuerdo con su interés egoísta; el convencional, donde se considera lo aceptado por las reglas de su comunidad de pertenencia; y el postconventional, que juzga desde principios universales pero para colocarse en el lugar del otro. El desarrollo de esta capacidad de otredad es la garantía de eludir el subjetivismo y de acceder a la objetividad.

Introduce a la vez la conciencia de ser encrucijada. Individuos donde se conjugan la idiosincrasia particular con la colectiva, nudo de articulación entre subjetividad e intersubjetividad. Habermas⁴ introduce un aspecto que complementa esa visión de *otredad*, concibiendo que "Sólo pueden admitir validez las normas que encuentran (o podrían encontrar) aceptación por parte de todos los afectados, como participantes de un discurso práctico". Las normas morales no debieran ser producto de pactos sino de acuerdos, fruto de un diálogo sincero en el que se busca satisfacer intereses universalizables. Las negociaciones y pactos son estratégicos, instrumentos para conseguir su propio beneficio; mientras que los acuerdos son dialógicos y propios de una racionalidad comunicativa. El que entabla un diálogo considera al otro como una persona con la que

vale la pena entenderse para satisfacer intereses universalizables. En suma, reconoce a los demás, está dispuesto a expresar sus intereses pero no cree tener toda la verdad. Está preocupado por encontrar lo que ya tienen en común, atiende a lo que todos pueden querer, no toma las decisiones por mayoría sino desde el acuerdo de todos los afectados.

DÓNDE ESTÁ EL DOCENTE

Cuando como docentes nos abruma el desánimo ante actitudes egoístas o la pasividad y apatía de los alumnos, a menudo olvidamos que nuestra propia actitud es la motivadora de esas conductas. Aprobamos el conocimiento y el interés demostrado, pero ignoramos que ese grupo de seres humanos que nos ha sido confiado vive y sufre en el mismo lugar que nosotros. Carece también frecuentemente de ámbitos familiares o sociales que le acojan e impulsen. "En la vida no hay clases para principiantes", afirmaba Rainer María Rilke. Y en materia docente siempre estamos empezando. Si bien no hay modelos, sí hay actitudes que manifiestan el currículum oculto. Apenas podemos, si deseamos evitar la esterilidad docente, propiciar en los alumnos la participación, enseñar en la valoración de las realizaciones propias y ajenas, fomentar la solidaridad, la tolerancia y la cooperación, desarrollar su sentido de responsabilidad, propiciar actuaciones éticas más allá del ámbito de estudio, no decidir por ellos y educar en la capacidad de escuchar. Porque Dios dio al hombre dos orejas y una boca, para que escuche el doble de lo que habla. Lo cual rige sobre todo para los docentes, si es que queremos formar librepensadores y no apenas bienpensantes. ●

Notas:

¹ Cortina, Adela. *La Educación del hombre y del ciudadano*. Revista Iberoamericana de Educación, N° 7, Enero-Abril 1995.

² Zubirí, Xavier (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza

³ Aranguren, José Luis (1987). *Moral de la vida cotidiana, personal y religiosa*. Madrid: Tecnos

⁴ Habermas, Jürgen (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península

Los ritmos de la moda

Desde hace miles de años, el primer lenguaje con que los hombres han venido comunicándose es la indumentaria. Con la indumentaria comunicamos sexo, edad, clase social, etc. Dentro del término indumentaria se incluyen no sólo prendas de vestir, sino también peinados, complementos, joyas, maquillaje, etc. El elegir ropa y accesorios en una tienda o en casa es definirnos y describirnos a nosotros mismos.

Los cambios de estilo de vida que se producen en una sociedad se reflejan inmediatamente a través de la moda; que es un sistema no verbal de comunicación, y no simplemente un capricho. La moda es una industria de gran trascendencia económica, medioambiental y cultural.

La industria de la moda ha sufrido una gran transformación: de un consumo inicial de prendas de vestir diseñadas para durar, se ha pasado a la compra de múltiples prendas baratas que se sustituyen con frecuencia, emulando así a la industria alimentaria, en la cual los productos comercializados son perecederos.

En el tipo de sociedad donde vivimos, la ropa no se gasta. La ropa -en sentido estricto- no se consume, ya que no existe tiempo para ello. Su utilidad es absolutamente efímera, supeditada al fenómeno moda. Consumimos moda, no consumimos ropa; de ahí que se arrinconen en los armarios al finalizar la temporada, casi nueva y, sin embargo, vieja para otra temporada. En otras épocas la ropa pasaba muchas veces de generación en generación.

Los tiempos de producción son esenciales en determinados mercados, incrementándose aun más en rubros como, por ejemplo, el de la moda femenina. En este sector, respetar los plazos de tiempo para cada temporada es de vital importancia; es necesario que del diseño se pase a la fabricación y a la distribución con gran rapidez.

Los rápidos y repentinos cambios de estilo ejercen presión en los fabricantes para trabajar rápido y a bajos precios, a fin de reducir el riesgo de un exceso de producción de prendas que una vez terminadas ya no estén de moda.

Si nos referimos a la industria textil, es importante destacar que no hay una sola, sino una serie de industrias que fabrican productos textiles; cada una organizada de modo distinto, según el contexto y de acuerdo con si esa industria está orientada al mercado de masas o no.

Dentro del sector de la confección, las condiciones de producción dependen de una amplia gama de factores sociales, políticos, económicos y culturales. En este múltiple

proceso intervienen las materias primas, el proceso de transformación, la distribución, la imagen de marca, etc. y todos estos elementos se integran para configurar un todo.

La moda es el resultado de un complejo juego de interacciones entre varios agentes establecidos en relaciones temporales y espaciales; entre otros: fábricas de tejido y prendas, tiendas de venta al detalle y compradores. Las conexiones entre estos agentes son variadas y a veces es difícil separarlas. La moda no es un mero discurso estético, sino una práctica socioeconómica. A modo de ejemplo: algunos fabricantes no tienen fábricas, mientras que otros diseñadores no son los fabricantes de los artículos que llevan su nombre, sino que conceden una licencia al fabricante.

En la actualidad, aunque se fortalecen cada vez más las grandes organizaciones industriales con ramificaciones en todo el mundo y grandes presupuestos, hay un renacer de pequeños emprendimientos, tanto locales como regionales, que actúan simultáneamente con estos diseños pensados para mercados masivos.

La industria masiva hoy está permitiendo la aparición de lo artesanal, y con ello el surgimiento de emprendimientos semi-industriales y semi-artesanales, donde lo que se valoriza es la creación individual. Este tipo de nuevos productos textiles puede ser comercializado en el resto del mundo y son demandados por un mercado que busca la diferenciación.

Sea cual fuere el mercado con que se trabaje, el diseñador de modas debe estar atento y saber captar, con la debida antelación, lo que el mercado necesita. Debe tener un conocimiento exhaustivo de las materias primas y de las técnicas a manejar. Asimismo, debe poseer una curiosidad sin límites y gran percepción; ser capaz de analizar y comprender el entorno y expresar sus ideas con facilidad. Debe tener poder de síntesis, capacidad de convicción y la virtud de generar un buen relacionamiento con los demás agentes de la cadena productiva. Por último, debe poseer agilidad para reaccionar frente a los imprevistos.

Por todo lo anterior, y a modo de conclusión, es importante proporcionar en la enseñanza la posibilidad de profundizar en cada uno de estos aspectos, así como poder transmitir los diferentes ritmos que se generan en el mundo de la moda. De esta manera, se intenta que los estudiantes desarrollen la capacidad para diferenciarse y generar su propio lugar en el mercado cuando deban enfrentarse a su actividad profesional. ●

mariana muzi
muzi@ort.edu.uy

Bibliografía:

- Entwistle, Joanne (2002). *El cuerpo y la moda*. Barcelona: Piados
Lurie, Alison (1994). *El lenguaje de la moda*. Barcelona: Piados

Cómo construir mi plan de carrera profesional

Para quien no sabe hacia dónde va, ningún viento le resulta favorable. Por eso, no sólo es fundamental definir las metas, sino que además debemos trazarnos un mapa de ruta que nos permita recorrer este largo camino sin demasiados sobresaltos. Construiremos un puente entre nuestros sueños y la realidad del mercado laboral.

¿QUÉ SIGNIFICA PLANEAR NUESTRA CARRERA PROFESIONAL?

Significa aprender acerca de uno mismo y del mercado laboral, para poder realizar elecciones acertadas, basadas en todo aquello que aprendimos.

El planeamiento de carrera te ayuda a:

- decidir qué tipo de trabajo querés,
- determinar las habilidades y aptitudes que necesitás para desarrollarlo adecuadamente y
- descubrir formas de adquirir esas habilidades y aptitudes.

¿Por qué es importante aprender a realizar nuestro planeamiento de carrera?

Porque el planeamiento de carrera te brinda:

- Mejores oportunidades para obtener lo que quieras en la vida. Además, te ayuda a insertarte en trabajos que son adecuados para vos y tus circunstancias personales y profesionales.
- La posibilidad de obtener habilidades que usarás siempre para autoevaluarte y pensar en tus oportunidades laborales.

¿CUÁLES SON LAS PRINCIPALES FUENTES DE INFORMACIÓN?

Algunos de los lugares donde podemos buscar ayuda son:

- **Consultoras de RR.HH.:** Algunas te dan la posibilidad de obtener apoyo y un listado de los principales empleadores.

- **Bibliotecas:** Pueden ser de gran ayuda, ya que allí podemos encontrar revistas de negocios, información sobre potenciales empleadores y artículos de los principales medios de comunicación locales e internacionales.

- **Oficina de Empleos de la Universidad:** Los asesores consejeros te guían en el proceso de búsqueda de empleo, asesorándote cuáles talleres o seminarios te conviene realizar para aprender a manejarte; no sólo para armar tu CV, sino también para redactar una carta de presentación y manejar adecuadamente las entrevistas de trabajo.

- **Internet:** En los buscadores más conocidos (Google, Yahoo, etc.) se puede conseguir buena infor-

mación sobre el mercado laboral y precisiones sobre las empresas que están reclutando gente.

OPCIONES PARA OBTENER EXPERIENCIA AL INICIAR LA CARRERA PROFESIONAL

- **Trabajo part-time:** te permite desarrollar habilidades y aptitudes, obtener contactos y un conocimiento realista acerca de lo que son determinados trabajos.

- **Trabajo voluntario:** el trabajar sin recibir un sueldo a cambio te permite testear tus preferencias y habilidades, además te da la oportunidad de obtener experiencia en empresas y organizaciones que luego serán muy valoradas.

- **Becas rentadas, programa para jóvenes profesionales, etc.:** dependiendo del programa, te puede dar experiencia laboral, créditos en la universidad, contactos y un sueldo.

- Autoevaluación que se realiza al inicio de nuestra carrera profesional.

Empecemos por realizar un análisis introspectivo y definamos:

¿Cuáles son mis valores? ¿Qué es lo más importante para mí?

- ¿Seguridad laboral /estabilidad?
- ¿Status y reconocimiento?
- ¿Compensación salarial?
- ¿Desarrollo personal?
- ¿Ayudar a otros?

¿CUÁL ES EL ENTORNO IDEAL PARA DESARROLLAR ESE TRABAJO? ¿CUÁLES CARACTERÍSTICAS BUSCAS EN EL EMPLEO?

- ¿Ser creativo?
- ¿Trabajar bajo presión?
- ¿Tomar decisiones?
- ¿Desarrollar tareas diversas y variadas?
- ¿Trabajar en contacto con el cliente?
- ¿Trabajar en una oficina tradicional o un entorno más distendido e informal?

¿EN QUÉ TIPO DE ORGANIZACIÓN ME GUSTARÍA TRABAJAR?

- Empresa nacional o multinacional (pequeña, mediana o grande).
- Una PYME familiar.
- Una organización sin fines de lucro.
- Un trabajo en el área gubernamental.
- Un trabajo en el área de salud o educación, etc.

Es importante examinar nuestra personalidad. Todos tenemos características personales y únicas que pueden

afectar nuestra elección de carrera. Seamos **honestos** al identificarlas.

Considera las aptitudes y habilidades utilizadas en:

- trabajo actual y/o trabajos anteriores,
- trabajo voluntario/ becas rentadas,
- hobbies,
- universidad,
- situaciones sociales.

Es importante identificar las aptitudes desarrolladas y no sólo las tareas cumplidas. Por ejemplo, si somos buenos planificando Jornadas de Recreación y/o motivación con empleados de la compañía, es evidente que tenemos aptitudes para coordinar detalles de organización y manejar grupos de gente.

ADEMÁS, CONVIENE PENSAR EN:

- **Evaluación personal:** Un listado de mis valores en torno del trabajo preferido, las aptitudes, intereses, fortalezas y debilidades. En este punto debemos ser específicos y realistas.

- **Definir prioridades:** qué es lo que considero más importante del trabajo: ¿desarrollarme como persona?, ¿aprender una habilidad en particular?, ¿obtener un sueldo elevado?

- **Conocerse a sí mismo:** Los tests de autodiagnóstico nos ayudarán a conocernos mejor.

Recursos importantes para obtener información valiosa:

- **La gente que conocemos:** son un recurso muy valioso para obtener información. Plantear nuestra inquietud a los profesores, compañeros de trabajo, asesores de carrera, amigos, vecinos, familiares y hasta empleadores anteriores. Ellos estarán en condiciones de darnos la información necesaria para conocer las oportunidades existentes en el mercado laboral y las habilidades necesarias para que seamos tenidos en cuenta.

- **Los medios de información:** guías de contactos, libros, revistas y folletería sobre carreras específicas.

ENTREVISTAS INFORMALES

Una de las formas prácticas para investigar un tipo de trabajo en particular es entrevistar gente que actualmente lo desarrolla. Una entrevista con preguntas oportunas sobre la o las empresas puede ofrecernos respuestas que nos aclaren el panorama.

NO A LAS AUTOLIMITACIONES

- No pensemos sólo en términos de un trabajo específico, sino en función de nuestras habilidades: “¿puedo comunicarme adecuadamente o me interesan tareas complicadas y desafiantes?”. Estas aptitudes se complementan con una actitud de servicio y son útiles en más de un puesto de trabajo.

- Cuando descubro que mis habilidades e intereses se ajustan a varios tipos de puestos de trabajo, llega el momento de ACTUAR.

- Incluir en una lista los trabajos que más se adaptan con cierta amplitud. No me limito sólo a los que más me gustan (una especie de “tormenta de ideas”).

- Fijo prioridades; es decir, pongo mis preferencias en primer lugar.

Una vez que identifico a mi potencial empleador:

- Envío el CV y carta de presentación.
- Realizo un seguimiento en el área de negocios donde quiero insertarme.
- Comienzo a preparar la entrevista laboral.
- Uso los contactos que tengo en la organización para obtener información valiosa.
- Luego de la entrevista, envío una carta de agradecimiento que demuestre mi interés.

FINALMENTE, ALGUNAS SUGERENCIAS PARA RECORDAR:

- Aceptar ayuda para encontrar la información necesaria para la búsqueda.

- Conservar el entusiasmo que demanda un proceso de búsqueda.

- Concentrarme en adquirir habilidades que me permitan desempeñarme en distintos trabajos: aprender a redactar correctamente, hablar bien en público, manejar reuniones, organizar el tiempo, etc.

- Mantener el rendimiento en el actual trabajo u ocupación. Hasta que no encuentre otro trabajo, el actual es mi mejor opción.

- Ser específico en cuanto a lo que quiero, pero muy flexible.

- Construir una red de contactos profesionales, ya que son parte del éxito de esta búsqueda.

Estas recomendaciones no desconocen las dificultades del mercado laboral. Pero se dice que, cuando los obstáculos son mayores, sólo logran su objetivo quienes están mejor preparados y son más tenaces. ●

Una aproximación a los fundamentalismos

roger geymonat
geyv@adinet.com.uy

(Esta es una versión revisada y muy abreviada del artículo "Fundamentalismos de Occidente y de Oriente", que publiqué en la revista *Hermes Criollo*; Montevideo, Nº 5, abril-junio 2003.)

El abordaje que se intentará en este trabajo partirá de la premisa de entender al "otro" en toda su diferencia y de la búsqueda (permanente, incesante; pero también, en buena medida, ilusoria) de la mayor objetividad posible. No interesa aquí hacer un juicio de valor, aprobatorio ni condenatorio sobre las diferentes formas de "extremismos" religiosos, sino de analizarlos en sus componentes y en toda su complejidad; tratando de comprender la posición de este "otro" que muchas veces nos parece ajeno, extraño y hasta inaccesible. Por supuesto, todas estas consideraciones no impiden que cada uno, desde sus creencias y su conciencia, elabore los juicios que considere necesarios y tome posición frente al tema. Pues lo que se pretende es que esto se haga desde una información clara sobre el asunto.

La primera intención es aclarar algunos conceptos y aportar información al respecto, a partir de una sistematización de buena parte de la bibliografía que circula en nuestro medio sobre el tema. Los "fundamentalismos" o "extremismos" religiosos han acaparado los medios masivos de comunicación en los últimos tiempos. La mayoría de las veces de forma desordenada, confusa y, lo que es mucho peor, sesgada. Así se habla sin precisión terminológica de "fundamentalismo", "integrista", "radicalismo religioso", "islamismo", "terrorismo religioso" y "extremismo" como si todo fuera una misma cosa. Lejos de aclarar el panorama, esto genera mayor confusión. Principalmente a partir del 11 de setiembre de 2001, cuando comenzaron a mezclarse objetivos políticos que son canalizados en contra de una expresión religiosa; que en el caso de el islam, genera también, como ha señalado Eric Rouleau, "un sentimiento de racismo anti-musulmán"¹.

El fenómeno fundamentalista se ha contaminado de prejuicios religiosos, políticos y raciales, también de visiones apocalípticas. Así, con total liviandad, hoy se escucha hablar de "choque de civilizaciones", de "imperio del mal" y eslóganes por el estilo. Entonces, la primera obligación del cientista social debe ser limpiar un campo lleno de malezas.

En su origen, la expresión "fundamentalismo" refiere a una manifestación del protestantismo estadounidense, gestada a fines del siglo XIX. En efecto, en el Congreso Bíblico Americano realizado en Niágara en 1895, un grupo de protestantes de tendencia netamente conservadora, preocupados por el avance de ideas "modernistas" en la sociedad y en los análisis bíblicos, definió cinco puntos "fundamentales" de los que el verdadero cristiano no debía jamás apartarse: la inerrancia verbal de las Sagradas Escrituras, la divinidad de Cristo, su nacimiento virginal, la doctrina de la expiación vicaria y la resurrección corporal en la segunda venida de

Cristo. Puntos que, en última instancia, podían ser compartidos por muchos cristianos a fines del siglo XIX –y quizás, aún hoy-, se acompañaban de la negación a cualquier interpretación no literal de la Biblia y de la imposición de una doctrina y una moral muy rígidas.

En atención a que la expresión "fundamentalismo" refiere a esa manifestación en particular, no obstante su extensión semántica posterior, algunos autores actuales prefieren utilizar la de "extremismos" religiosos. Tal expresión, aunque en alguna medida vaga (¿qué entra y qué no?), permite una visión más globalizadora y aparece, a la vez, como más escéptica ideológicamente hablando. Lo cual, en este tema, no es una virtud menor. Hecha esta aclaración terminológica, en el presente trabajo se utilizan los términos "fundamentalismo", "extremismo" y otros similares como sinónimos, para evitar la reiteración que puede aburrir al lector.

En una primera aproximación simplificadora, los "fundamentalismos" o "extremismos" implican un retorno al pasado, "una religiosidad de la mirada hacia atrás y de recelo hacia el presente y al futuro", como ha dicho José Ma. Mardones². Se trata, en todos los casos, de una reacción frente a la "modernidad"; que es considerada decadente, irreligiosa y destructora de los valores y verdaderos principios morales. Para enfrentarla, se propone una fuerte redogmatización de la interpretación de los textos sagrados, una vuelta a las fuentes originales, pero también la imposición de severas normas en los comportamientos eclesiales, en la liturgia y en las costumbres sociales. Frente a los avances y cuestionamientos de la modernidad, se busca un refugio seguro y sólido en un pasado que se glorifica.

Los "fundamentalismos" presentan un marcado conservadurismo doctrinal. Por eso no aceptan el análisis histórico-crítico o hermenéutico de los textos sagrados e insisten en una lectura literal, directa, acrítica y ahistórica; que debe ser aceptada de manera incondicional por el creyente. Para el fundamentalista protestante, el integrista católico o el "wahabí" islámico, la Biblia o el Corán -según el caso- se debe leer y aceptar sin interpretaciones ni cuestionamientos. La vida y el mundo se deben reorganizar sobre esa base doctrinal, que es la única verdad y que debe ser predicada e impuesta a los "impíos".

Así, por ejemplo, los "fundamentalismos" cristianos "tenden a tratar el texto bíblico como si hubiera sido dictado palabra por palabra por el Espíritu. No llegan a reconocer que la Palabra de Dios ha sido formulada en un lenguaje y una fraseología condicionadas por tal o cual época"³. Eso los lleva a aceptar como verdaderos y sin cuestionamiento libros como el *Génesis* y la cosmología que éste supone, también a negar cualquier interpretación que se aparte de la letra⁴. De la misma forma, los "salafistas" islámicos consideran preciso volver a la religión de los "salafs", los "predecesores", compañeros del Profeta, negando todas las elaboraciones posteriores. Además,

religiosos

los “wahabíes” sauditas consideraron necesaria la destrucción de la tumba del Profeta para evitar que se convirtiera en objeto de culto y de esa forma contrariara a las enseñanzas originales. En la misma línea, los judíos ultraortodoxos del barrio de Mea Shearim se rigen por una estricta visión acrítica de los textos sagrados y consideran que la construcción del “Gran Israel” será un hecho con la llegada del Mesías, que estiman inevitable y cercana.

Esa consideración de tener un acceso especial a la única “verdad” marca una fuerte cercanía de la mentalidad fundamentalista con una mentalidad totalitaria. Si es correcto, como ha sostenido el historiador Edward Carr, entender como “totalitarismo” a “la creencia en que alguna institución o grupo organizado, iglesia, gobierno o partido, dispone de un acceso especial a la verdad”⁵, los puntos de contacto son más que evidentes. Tanto el “salafismo”, el “wahabismo” o el “shiísmo” iraní, como el “televangelismo” o el “neopentecostalismo” protestante, los “integristas” católicos o los ultraortodoxos judíos, todos ellos creen tener en sus manos ese acceso —especial, único y excluyente—: la verdad. Pero, además, al ser el único válido, consideran tener el derecho y, más aun, el deber de imponérselo a toda la sociedad.

El fundamentalista siempre ha accedido por una vía extraordinaria a la “revelación” de esa única verdad. Ese conocimiento no deriva de un análisis crítico de los textos, las tradiciones sagradas ni de una afanosa búsqueda intelectual o emocional; sino que se le ha presentado de improviso, le ha sido “revelada”, se ha “iluminado” a través de una experiencia sobrenatural. Como ha señalado José Ma. Mardones, para el fundamentalista “todo ha sucedido como un relámpago, como una intuición, una gracia o una iniciación a través de una senda experiencial, esquiva, que no está a disposición de cualquiera”⁶.

Este aspecto es muy importante, por ello los extremismos insisten en una fuerte división entre la “verdadera” religión y la que no lo es, entre los “salvados” y aquellos que de ninguna forma podrán alcanzar esa gracia. De allí se alimentan las

tendencias “mileneristas” y “apocalípticas” que presentan muchos de estos grupos. La lectura literal de los textos sagrados sumada a la sensación de que la verdad les ha sido revelada únicamente a ellos, inevitablemente conduce a esas tendencias. Al respecto, y refiriéndose a los fundamentalistas protestantes, Thompson señala que “todos ellos, en mayor o menor grado, creen en la llegada del fin. Nadie que se tome al pie de la letra los Evangelios, las epístolas de San Pablo y el libro de la Revelación puede dejar de creerlo”⁷.

De forma contraria a lo que muchas veces se supone, los “fundamentalismos” no son una manifestación religiosa reciente, a tal punto que algunos autores prefieren hablar, para referirse a las nuevas expresiones de este tipo, de “neofundamentalismos”. La magnitud que han asumido en los últimos años, su difusión a través de los medios masivos de comunicación y su creciente intolerancia y posiciones violentas han favorecido esa sensación de “novedad”. Pero, por ejemplo: el “wahabismo” saudí, base de muchas radicalizaciones actuales, se originó en el siglo XVIII; el “salafismo”, en el siglo XIX; el “fundamentalismo” protestante, a fines del siglo XIX (siempre que excluyamos a algunas versiones protestantes radicalizadas anteriores); el “integrismo” católico es posible rastrearlo ya en Pío IX (Papa entre 1846 y 1878, autor del *Syllabus*, 1864, una especie de “manifiesto” para los integristas posteriores) y se consolidó con la reacción anti-modernista de Pío X, a comienzos del siglo XX.

Pero todos los autores especializados en el tema coinciden en reconocer un punto de partida más o menos similar: los movimientos fundamentalistas se originan como una reacción frente a la “modernidad”, frente a la racionalidad “ilustrada”; que consideran la principal causa de la pérdida de religiosidad y del establecimiento de regímenes laicos y ateos que cuestionan las “verdades” religiosas primigenias y las desplazan a la órbita de lo privado. Frente a esto, es necesario retornar y restaurar el pasado, rechazar la cultura laica que se ha impuesto, afirmar la trascendencia y “volver a colocar a Dios en el centro de la vida social”⁸. ●

Notas:

¹ En *Le Monde Diplomatique*, edición del Cono Sur, Año III, Nº 29, noviembre de 2001.

² Mardones, José Ma. (1998). *Para comprender las nuevas formas de religión. La reconfiguración postcristiana de la religión*. Navarra: Verbo Divino; p. 114.

³ Comisión Bíblica Pontificia (1993). *Interpretación de la Biblia en la Iglesia*; reproducido parcialmente en revista “Misión”, Montevideo, Nº 118, diciembre de 2001, pp. 11 a 13.

⁴ Al respecto, y hasta entrado el siglo XX, muchos grupos fundamentalistas protestantes sólo aceptaban como única traducción “inspirada” la Biblia del rey Jacobo I de Inglaterra, del siglo XVII, y la referencia marginal a ese texto incorporada por el Arzobispo Ussher de Armagh, en 1654, que establecía, a partir de las listas genealógicas de la Biblia, que la creación había ocurrido el 23 de octubre del 4004 a. C., a las 9 de la mañana; cfr. Thompson, Damián, (1996), *El fin del tiempo. Fe y temor a la sombra del milenio*, Madrid: Taurus; pp. 175.

⁵ Cit. en Sartori, Giovanni (1996), *Teoría de la Democracia. I. El debate contemporáneo*, Buenos Aires, Rei, pp. 242-243

⁶ Mardones, José Ma. (1998), ob.cit., p. 115

⁷ Thomson, Damián (1996), ob.cit., p. 173

⁸ Tincq, Henri (1995), “El auge de los extremismos religiosos en el mundo”, en Delumeau, Jean (ed.), *El hecho religioso*; Madrid: Alianza

Papel de la **comprensión** en el proceso del conocimiento

FUNDAMENTACIÓN

Este trabajo se propone provocar la interrogación y si es posible el debate sobre los límites de educar en una sociedad que persiste en ignorar a dónde se dirige. Mi punto de partida fue observar algunos indicadores de la fragilidad en la comprensión y otros que evidencian disociaciones entre el pensar y el hacer. Hay una cierta retórica complaciente, según la cual lo que nos ocurre no es grave ya que el país tiene reservas calificadas. Ese pensamiento mágico, sin embargo, se expresa en falta de proyecto o metas comunes, opera como desaliento y a su vez retroalimenta las inconsistencias. Parece que aunque por un lado el sistema educativo se empeña en proporcionar destrezas cognitivas, por el otro, una sociedad con techo bajo y niveles de exigencia descendentes, opera en sentido contrario. Como editor me encuentro a menudo con expertos en diversas áreas a quienes los centros decisores no consultan. El organizador de un seminario regional sobre pensamiento latinoamericano –Corredor de las ideas– marginó a las universidades privadas porque no le interesaban, según me dijo (Acosta, 2004). Como docente, percibo dificultades de los alumnos para vincular distintas áreas del conocimiento y pensar históricamente. Parece que nos damos por satisfechos con la simple enumeración de conceptos abstractos, inaplicables en la realidad. El propio sistema educativo está inmerso en una sociedad sin proyecto ni políticas de estado. Este es el contexto en que estudiantes y docentes enfrentan el desafío cotidiano de la comprensión y el conocimiento. Comprender es un proceso arduo, que exige involucramiento, autoconfianza, tenacidad, la estructuración de un aparato conceptual que vaya ganando complejidad y capacidad analítica. La sociedad uruguaya no estimula esos procesos y me pregunto por qué.

COMPRENDER LA COMPRENSIÓN

Desde lo pedagógico, David Perkins sostiene que son necesarias las “actividades de comprensión [pero] a menudo ni siquiera pedimos a los alumnos que se ocupen de explicar, mostrar ejemplos nuevos y justificar” (Perkins, 2001). No es entonces un problema exclusivo de los estudiantes, ni de los estudiantes o docentes uruguayos. Perkins escribe desde los Estados Unidos. La

tentación de atribuir estas dificultades a la época sería engañosa y fácil, ya que nuestra problemática es más profunda y tiene otra naturaleza. Los norteamericanos tienen poderosos resortes enfocados a producir identidad y habitualmente conectan la producción de saber y su aplicación. Incluso captan las energías académicas sobrantes de otras sociedades que no las pueden retener. Philippe Meirieu también problematiza este punto y pone el acento en lo individual: “es el educando quien aprende, mediante un trabajo sobre sí mismo del que nunca deja de ser el amo”. Y aconseja “poner en práctica dispositivos que favorezcan la construcción de saberes, aceptando al mismo tiempo que no sabemos realmente ni cómo ni por qué cada uno lo consigue... o no lo consigue” (Meirieu, 2001). El enfoque pedagógico requiere estrategias didácticas favorecedoras de la comprensión. Pero lo pedagógico ni lo didáctico podrán jugar su papel si el sistema educativo “flota” –la palabra no es muy académica, pero sí expresiva– en una sociedad que ignora qué demandarle.

Hannah Arendt también consideró el problema de la comprensión desde el plano de la política y concluyó que la comprensión es “la otra cara de la acción”, lo que parece un buen enfoque para complementar la mirada pedagógica (Arendt, 1995). La sociedad uruguaya carece de metas comunes, se resiste a aceptar una realidad que percibe hostil y esa actitud traba su capacidad operativa. Precisamente Arendt advierte que sólo mediante la comprensión, las personas “que actúan pueden finalmente aceptar lo que irrevocablemente ha ocurrido y reconciliarse con lo que inevitablemente existe”. Podría inferirse que si nos abstenemos de comprender, quedaríamos eximidos de actuar. Pero Arendt concluye: comprender el mundo es nuestra “única brújula interna (...) somos contemporáneos sólo hasta donde llega nuestra comprensión”. O sea, si una sociedad se desentendiende del mundo, perderá su norte. No parece posible desear la idea de contemporaneidad y al mismo tiempo aspirar a sus logros. Suelo poner el siguiente ejemplo, aunque a los latinos se nos achaca la imposibilidad de cumplir normas, no se advierte que si el punto nos interesa las cumplimos: no llegamos tarde para ver las competencias deportivas por TV, ni para pagar la tarjeta de crédito o tomar el avión. Ahí está en parte nuestra pro-

blemática: somos contemporáneos allí donde no podemos dejar de serlo; allí donde nos mueve la conveniencia, o sea, donde el beneficio hace que el esfuerzo valga la pena. No se trata de que no estemos dotados para funcionar con las exigencias del mundo. Es que no nos hemos propuesto llevar ese funcionamiento exigente hasta las últimas consecuencias.

ALGUNAS EVIDENCIAS OBSERVABLES DE LA DISOCIACIÓN

Hemos ido perdiendo claridad de objetivos y calidad en los consensos. Desde hace décadas Uruguay ni siquiera absorbe los profesionales que forma. Y el problema se agravaría si la Universidad estatal estuviera a la altura de los estándares internacionales (Lémez, 1999). Un informe público registró 12.000 profesionales que no ejercen ni aportan a la Caja de Jubilaciones Profesionales. Sin embargo, el lugar común dice que no formamos científicos e investigadores por falta de dinero. La especialista en políticas científicas Sara Rietti sostiene que destinar más dinero a la investigación es fomentar la exportación de más científicos. Lo que faltan son proyectos de país (Rietti, 2004). Y un colega suyo, Hurtado de Mendoza, dice que si formamos jóvenes para trabajar en el telescopio Hubble, no nos debe sorprender que cuando se reciban se tomen un avión... para ir a trabajar al Hubble (Hurtado de Mendoza, 2004). ¿No habría que dejar de pedir recursos y pedir debate para definir proyectos? Nos adscribimos a un modelo de especialización que sobrecalifica a nuestros académicos, impide construir un modelo útil y derrocha el caudal formado. Algunos especialistas publican sofisticados ensayos sobre sistemas y modelos ultradesarrollados en nuestra pobre realidad connotada de premodernidad. García Canclini dice que tenemos una modernidad híbrida, porque le atribuye también elementos posmodernos. Yo creo que no es así, creo que es híbrida por sus elementos pre modernos. La contemporaneidad, como vimos, es algo más que mera sincronía. Aquí prevalecen quienes prefieren ser contemporáneos del desarrollo; algo así como ser rico, lindo y sano, antes que contemporáneos de nuestra realidad atrasada de pobres, feos y enfermos. Yendo al mundo vulgar de los ejemplos: la inamovilidad de los funcionarios del Esta-

do se sostiene en un concepto propio de sociedades corporativas, lo que podríamos llamar una sociedad de roles y no de empleos, pero algunos científicos encubren el doble estándar: subrayan el progresismo de vivir con unas normas modernas, mientras ocultan los parches que las desnaturalizan. Según el PNUD, aún en América latina “la mayoría de las teorías sobre la democracia han sido formuladas en el marco de la experiencia histórica de los países europeos y de Estados Unidos” (PNUD, 2004). Pensando sociedades imaginarias y no nuestra sociedad imperfecta es que se reproduce el pensamiento abstracto y ahistórico que fragua a los ciudadanos del futuro.

LA SOCIEDAD DE LOS AVIONES QUE NO VUELAN

Albert Einstein sostenía que hay en las ciencias un principio ético subyacente, según el cual si se violan ciertas normas, el avión no volará. Sería maravilloso, decía con sorna, que lo mismo ocurriera en otros campos de la actividad humana (Strong, 2003). Yo agregaría que las ciencias duras presentan otro atractivo, y es que esa prueba del nueve intrínseca -si una o más leyes no se cumplen, se inutiliza el objeto- evita discusiones eternas: los aviones vuelan o no vuelan. Pero hay sociedades que construyen aviones que no vuelan y discuten bizantinamente acerca de qué se considera volar.

Hace poco discutí sobre un libro del historiador José P. Barrán (2004), en el que intenta demoler lo que denomina pensamiento conservador. ¿Cuál es el problema central de ese libro? Mi enfoque de la historia es diferente del de Barrán, pero mi crítica ni siquiera discutía enfoques. El problema de ese libro es que plantea un debate que elude, además impone la visión oficial hegemónica desde hace más de cien años. Y aquí es donde me gustaría que nos pareciéramos a una sociedad desarrollada; pues sus líneas de pensamiento dialogan, sobre todo en las etapas de construcción nacional. Pensar y confrontar no exime de comprender al otro. Pensar presupone comprender al otro. Si uno cree en sus ideas, qué problema hay en que las del otro también se entiendan. El libro de Barrán es un ejemplo de no diálogo. Y lo traigo a colación porque ese es el nudo en que se atasca el debate historiográfico y otros debates

que desembocan en nuestra endémica falta de consensos. El libro de Barrán no es el libro de un historiador, ya que ni siquiera boceta las tesis que discute. ¿Por qué no lo hace? Quizá no haya comprendido las tesis de Rodó o Herrera. Pero por la razón que fuese, subestima la importancia de presentar las tesis a discutir de modo comprensible. Además, Barrán castiga al pensamiento de Herrera y Rodó. Precisamente el más castigado y derrotado, en el colmo de su incompreensión, sugiere que el pensamiento ha vencido. Los libros de Herrera y Rodó son inhallables; y más inhallables aun, textos que los contextualicen y adapten semántica, sintáctica e historiográficamente. Esa es nuestra realidad académica. No ignoro que Barrán tiene una obra detrás —su monumental investigación de la Historia rural y el batllismo, junto a Nahum; de 16 tomos, entre otras obras— pero en historiografía no cuenta sólo el esfuerzo y el acopio de datos, sino también la estructura conceptual que permite comprender y dar sentido. Los uruguayos tenemos un sentido de nación a medio construir y

que Real de Azúa reclamaba en 1965; carecemos, decía, de otro consenso que vaya más allá de Artigas. Es en ese sentido que Barrán y demasiados académicos carecen de actitud constructiva. Ese trasfondo de gestos airados y empobrecedores nutre buena parte de nuestras inconsistencias. Sin diálogo ni debate seguimos sin tener un pasado útil, se le ha impuesto a la sociedad una línea historiográfica que el grueso de la sociedad no comprende. Tampoco se comprende qué es lo que no se comprende. El vacío de los uruguayos acerca del pasado está hecho de ese vacío de ideas. No le reclamo a Barrán que le dé la razón a nadie, sino que debata lealmente. Le reclamo ejemplo intelectual y académico.

Para terminar, otra vez Hannah Arendt: ella dice que cuando queremos acortar camino y saltearnos la comprensión, lo que en realidad ocurre es que se ocluye el discurso. Es así que caemos en el cliché, que sirve para la lucha, pero no para construir. Porque la lucha es violenta y por lo tanto muda. No habla, no ofrece razones. Sólo pelea. ●

Bibliografía:

Acosta, Yamandú (2004). *Entrevista de El País digital*, 11 de marzo

Perkins, David (2001). *La escuela inteligente*, Barcelona: Gedisa (32)

Meirieu, Philippe (2001). *La opción de educar*, Barcelona: Octaedro (98)

Arendt, Hannah (1995). *Comprensión y política*. Del libro *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós (32)

Lémez, Rodolfo (1999). *Entrevista de Economía & Mercado*, El País (mayo): entre 1984 y 1998, la Universidad estatal registró un promedio de 3.000 egresados, alrededor del 5% de su población total.

Riatti, Sara (2004). *En ciencia, antes que plata hay que tener un proyecto*. Clarín, 5 de setiembre, pp. 34-35.

Diego Hurtado de Mendoza, director del Centro de Estudios de Historia de la Ciencia, Universidad Nacional de San Martín, Argentina (2004). *La ciencia siempre nos resultó ajena*. La Nación, edición digital, 28 de agosto.

La democracia en América latina – Hacia una democracia de ciudadanos. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2004.

Strong, Michael (2003). *El hábito de pensar*, Santiago de Chile: Cuatro Vientos. La cita de Einstein está tomada a su vez de Tim Seldin (At Home in the Natural World: The Montessori Approach to Science: Tomorrow's Child (1995).

Mazzone, Daniel (2004), *La historia a través de la ideología*, Suplemento Qué Pasa, El País, 28 de agosto, acerca de José P. Barrán (2004) *Los conservadores uruguayos*, Montevideo: Banda Oriental